

# Interakční styly učitele mateřské školy

Bc. Michaela Kopečná Kubínová

---

Diplomová práce  
2021



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2020/2021

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE (projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Bc. Michaela Kopečná Kubínová**  
Osobní číslo: **H19097**  
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Pedagogika předškolního věku**  
Forma studia: **Kombinovaná**  
Téma práce: **Interakční styly učitele mateřské školy**

### Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury zabývající se interakcí mezi učitelem a dětmi v mateřské škole.  
Vymezení teoretických východisek zaměřených na oblast komunikace ve škole a interakční styly učitele mateřské školy.  
Příprava metodologie výzkumu, formulace výzkumného problému a výzkumných cílů.  
Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím pozorování v mateřské škole.  
Zpracování získaných dat, vyhodnocení a jejich interpretace.  
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi mateřských škol.

Forma zpracování diplomové práce: **Tištěná/elektronická**

**Seznam doporučené literatury:**

Eichhorn, C. (2019). *Učitel a práce se třídou*. Praha: Raabe.

Gavora, P. (2005). *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido.

Gordon, K. A. (2014). *Early childhood education: becoming a professional*. Los Angeles: SAGE.

Løndal, K., & Greve, A. (2015) Didactic Approaches to Child-Managed Play: Analyses of Teacher's Interaction Styles in Kindergartens and After-School Programmes in Norway. *International Journal of Early Childhood*, 47, 461-479.

Svobodová, E., & Vitečková, M. (2017). *Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál.

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Hana Navrátilová, Ph.D.**  
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **7. října 2020**

Termín odevzdání diplomové práce: **23. dubna 2021**

---

**Mgr. Libor Marek, Ph.D.**  
děkan



---

**doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.**  
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 27. listopadu 2020

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně .....19.3.2021

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací.

(1) Vysoká škola nevdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užíje-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlíží k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce výzkumného charakteru se zabývá interakčními styly učitelů mateřských škol. Cílem diplomové práce bylo zjistit, jaké jsou interakční styly učitele mateřské školy při komunikaci s dětmi. Teoretická část sumarizuje poznatky o procesu interakce, výukové komunikace, interakčním stylu učitele. Pozornost je také věnovaná dosavadním výzkumům zabývajících se interakčními styly učitelů. Výzkum je kvalitativně orientován. V empirické části je popsáno výzkumné šetření, které bylo realizováno s využitím nestrukturovaného pozorování a interview s učiteli mateřských škol. V závěru jsou interpretovány výsledky výzkumu a odpovědi na výzkumné otázky.

Klíčová slova: komunikační projevy učitele mateřské školy, interakční styl, interakce ve školní třídě,

## **ABSTRACT**

This diploma thesis of a research character deals with the interaction styles of kindergarten teachers. The aim of this thesis was to find out what are the interaction styles of a kindergarten teacher when communicating with children. The theoretical part summarizes knowledge about the process of interaction, educational communication and interaction style of the teacher. Attention is also paid to existing researches dealing with the interaction styles of teachers. This work is qualitatively oriented. The empirical part describes a research survey, which was carried out using unstructured participatory observation and in-depth interviews with kindergarten teachers. In the final part are interpreted the research results and answers to research questions.

Keywords: communication speeches of kindergarten teacher, interaction style, interaction in the classroom,

Ráda bych poděkovala PhDr. Haně Navrátilové, Ph.D. za trpělivé odborné vedení, cenné rady, podnětné připomínky, ale také za ochotu a čas, který mi věnovala při psaní této práce. Poděkování patří také ředitelce a učitelům, kteří mi umožnili realizovat můj výzkum. V neposlední řadě bych chtěla poděkovat svému manželovi a celé rodině za podporu při psaní této práce.

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronicky nahraná do IS/STAG jsou totožné.

## OBSAH

<b>ÚVOD.....</b>	<b>9</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>10</b>
<b>1 INTERAKCE.....</b>	<b>11</b>
1.1 VÝUKOVÁ KOMUNIKACE.....	15
<b>2 SITUACE INTERAKCE MEZI UČITELEM A DĚTMI.....</b>	<b>18</b>
2.1 INTERAKČNÍ STYL UČITELE.....	19
2.2 TYPOLOGIE UČITELOVA VÝCHOVNÉHO PŮSOBENÍ.....	24
2.3 INTERAKČNÍ STYL A JEHO ZKOUMÁNÍ.....	26
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>32</b>
<b>3 METODOLOGIE VÝZKUMU.....</b>	<b>33</b>
3.1 VÝZKUMNÉ CÍLE .....	33
3.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	33
3.3 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÝCH NÁSTROJŮ SBĚRU DAT.....	33
3.4 VÝZKUMNÝ VZOREK A ZPŮSOB JEHO VÝBĚRU.....	34
<b>4 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....</b>	<b>36</b>
4.1 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT .....	37
4.1.1 Interakční styl korekční.....	45
4.1.2 Interakční styl motivující .....	52
4.1.3 Interakční styl nejistý .....	58
4.1.4 Interakční styl nezvládající .....	60
4.1.5 Interakční styl přátelský .....	63
4.1.6 Interakční styl popírající .....	69
<b>5 ZÁVĚRY VÝZKUMU .....</b>	<b>72</b>
5.1 DISKUZE A LIMITY VÝZKUMU.....	74
5.2 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	76
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>78</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>80</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>83</b>
<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>84</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>85</b>



## ÚVOD

Interakce je vzájemné působení jedinců. Setkáváme se s ní vlastně pořád. Jelikož se má práce orientuje více na mateřské školy, tak ani ty nejsou výjimkou, i zde interakce probíhá. V předškolním období dochází k mnoha změnám a vývojovým skokům dítěte, které představují základní kameny pro jeho další rozvoj. Má diplomová práce je soustředěna na interakční styly učitele mateřské školy. Tato problematika mě zaujala a rozhodla jsem se ji blíže zpracovat a zjistit, jaké interakční styly učitelé v mateřských školách mají.

Děti přicházejí do mateřských škol z rodin, z místa, kde žijí. V mateřské škole se mohou poprvé setkat se skupinou dětí stejného či podobného věku. Vlastnosti, dovednosti i schopnosti vyrovnávat se s nároky všedního dne a překonávat krize chápeme jako psychickou odolnost jedince. A právě povaha interakce, se kterou se dítě i učitel setkávají ve svém okolí, má vliv na budování a posilování psychické odolnosti. Povaha a vzorce interakcí, které dítě zažívá s blízkými osobami, ho provázejí i v dalších letech jeho života jako vnitřní schémata, obraz jeho samého a světa, který ho obklopuje.

Komunikace je prostředek k přenosu informací mezi dvěma nebo více stranami. Je založena na vzájemném vnímání. Určitý styl komunikace má každý z nás, proto i pro učitele v mateřské škole je typický určitý interakční styl, který z něj při jeho práci vyzařuje.

Diplomová práce je pro svůj teoreticko-empirický charakter strukturována do dvou částí, a to na část teoretickou a část praktickou. Cílem teoretické části je sumarizovat teoretické poznatky o procesu interakce mezi učitelem a dítětem ve školní třídě. Je rozčleněna do dvou kapitol, které tvoří podkapitoly. Přináší tedy pohled odborného diskurzu na interakci a interakční styl. Také je zde věnovaná pozornost dosavadním výzkumům nejen v prostředí České republiky, ale i zahraničí.

Hlavním výzkumným cílem je zjistit, jaké jsou interakční styly učitele mateřské školy při komunikaci s dětmi. Výzkum byl realizován za využití metody nestrukturovaného participativního pozorování a metody interview. V empirické části jsou uvedeny informace o tom, jak byla výzkumná data získána a přehled o cílech, výzkumném vzorku a ostatních parametrech výzkumu. Na konci empirické části jsou shrnuty výsledky a limity výzkumu.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 INTERAKCE

Na podněty okolního světa každý z nás reaguje nějakým určitým způsobem. Vyjadřujeme své pocity a myšlenky, přijímáme názory a postoje ostatních. Hartl a Hartlová (2010) zmiňují, že **interakce** je „vzájemné působení, jeho prostřednictvím dochází k ovlivňování jedinců, skupin a sociálního prostředí“. Zúžený význam slova na školní prostředí definuje interakci jako „způsob, kterým si se svými žáky učitel buduje vztah a kterým je vede/řídí v průběhu učebního procesu, přičemž žáci pochopitelně nezůstávají v roli pasivních příjemců, ale na učitele nějak reagují a mnohdy opětovně přispívají k určitým projevům jeho chování a jednání“ (Gillernová & Krejčová, 2011, s. 5).

Interakcí rozumíme vzájemné působení jedinců, skupin, velkých společenství na sebe navzájem. (Průcha, Walterová & Mareš, 2009). Pojem interakce je v literatuře chápán široce, od úzce interpersonálních vztahů mezi učitelem a dítětem (žákem) až po interakci s počítačem, videozáznamem (Valíšková et al., 2011).

Při interakci na sebe vzájemně působíme, nejedná se tedy o jednostranné působení. Dle Zormanové (2014) je interakce podstatnou determinantou výuky, jelikož naplňování výchovně-vzdělávacích cílů je bez komunikace a interakce mezi učitelem a žákem či žáky nemožné. Jak zmiňuje i Gavora (2007), i když se to na první pohled nezdá, tak je každý mezilidský kontakt interakcí. Interakce je už i to, když se dva lidé na sebe dívají. Každý z nich totiž zanechává v tom druhém jistou informaci – jak vypadá, co dělá, jak se tváří. Tím na něj působí. Typická je hlavně **aktivní interakce**, kdy jeden člověk působí na druhé za určitým cílem – aby něčeho dosáhl, aby něco podpořil, aby něčemu zabránil apod.

Interakci a komunikaci někteří lidé vnímají jako stejné pojmy, ale není tomu tak. Pojmy jsou si pouze podobné. Interakce je pojem nadřazený pojmu komunikace, jelikož je mnohem obecnější. V souvislosti s komunikací se často používá tedy i pojem interakce (Gavora, 2007).

Bytešníková (2012) definuje interakci (vztah) jako sociální proces, jedná se o druh komunikace (i na biologické úrovni). Interakce se nemusí uskutečňovat pouze slovy, ale také činy, předměty apod. Může být i zprostředkována prostřednictvím médií. Kdyby lidé nemohli vzájemně komunikovat, nemohli by na sebe ani efektivně působit a ovlivňovat se.

Šimoník (1996, s. 20) zmiňuje ve své knize, že interakci a komunikaci ve třídě by „měl charakterizovat klid, takt, citlivý přístup, pohoda, vzájemná důvěra, orientace na pozitivní jevy, stránky a vlastnosti, tolerance, snaha o porozumění ostatním, trpělivost a objektivita všech účastníků“, učitel by měl vždy být pro ostatní vzorem, který by bylo vhodné napodobovat.

Komunikace jakožto dorozumívání se je velice důležitý proces. Gavora (2005) se zaměřuje na osobnost dítěte. Zmiňuje, že dle něj je komunikace dítěte s dospělým určitý nástroj socializace člověka, jeho přeměny z biologického jedince v kulturní bytost. Dělí se na primární a sekundární (školskou). Dítě si osvojuje roli žáka a hodnoty a normy školy. Procesem socializace si každý osvojuje komunikační role.

Dále Hartl a Hartlová (2010, s. 227) definují **sociální interakci**, jedná se o: „vzájemné dorozumívání a ovlivňování mezi dvěma nebo více jedinci či mezi skupinami. Nejčastější průběh: chování jednoho se stává podnětem pro chování druhého, jeho reakce se naopak stává podnětem pro prvního, či dalšího.“ Sociální interakce zahrnuje sociální komunikaci, ale také procesy, vliv a moc, kooperaci a sociální konflikt. Helus (2018) zmiňuje, že sociální interakce ve škole probíhají v interakčních sledech. Jedná-li se o dlouhodobější vztah, nabývají ustálených forem či převažujících tendencí. Jedná se tedy o určité působení jedince na skupinu.

Praško (2003) ve své knize zmiňuje, že sociální interakce souvisí s úsilím porozumět tomu, jak druzí konstruují svoji realitu. Pro to, aby byla sociální interakce harmonická, tak vyžaduje, aby člověk byl schopen podívat se z pozice druhé osoby natolik, aby jí byl schopen porozumět a předvídat její chování.

Dle Giddense (2013) je sociální interakce jakákoliv forma setkání. Většina našeho života je tvořena sociálními interakcemi. Tyto interakce mohou mít charakter:

- Formální – vyučování ve třídě.
- Neformální – setkání dvou lidí na ulici nebo večírku.

Dle Nakonečného (2009, s. 51) patří mezi podstatný prvek osobnosti takzvaný **genetický základ individua**, který je souborem dědičnosti druhové i rodičovské a vstupuje tak do interakce s vnějším prostředím. Jedná se o vrozené vlastnosti (vlohy), jež ovlivňují určité způsoby chování podle formace prostředí. Dále také zmiňuje, že „Geny samy nejsou přímou příčinou chování, určují prostřednictvím biochemických procesů vlastnosti nervové soustavy a její činnost. S tím pak souvisejí určité vlastnosti učení (jeho rychlost, vytváření

útlumu a podobně), které jsou výsledkem interakce vlastností nervové soustavy a vlastí vnějších vlivů.“ Jak již bylo zmíněno, každý z nás má v sobě určité geny, ale ty nejsou příčinou našeho chování. Chování jsou naše vnější projevy, samozřejmě určitá část je dědičná, fixovaná anebo naučená. Naučené můžeme ovlivnit.

Jak zmiňuje ve své knize Gillernová (2012, s.14) „interpersonální (sociální) vztahy ve škole jsou mnohotvárné i mnohočetné, neexistuje žádný jednoduchý recept na jejich poznání či zvládnutí“. V těchto vztazích je vždy přítomen učitel, který má potřebné dovednosti, vědomosti, zkušenost a vlastnosti. V mateřské škole je pro učitele obvykle partnerem dítě zároveň i rodič, kolega, v základní škole je to žák. Každý z mnou jmenovaných má specifickou charakteristiku osobnosti. Reakce všech se vždy mění i na základě prostředí nebo záležitosti i na konkrétní situaci.

Během edukačního působení se může učitel opřít o formálně stanovené aspekty (svou „moc“, „vyšší“ postavení), tedy může dětem jen přikazovat (Gillernová, 2012). Formálně to možné tedy je, ale vyučovací proces by opravdu neměl být postavený na pouhých příkazech.

Eichhorn (2019) ve své knize zmiňuje, že ve výjimečných případech je samozřejmě nevyhnutelné mluvit také o tom, co se žákovi nepodařilo. Nemělo by se ale s dítětem mluvit, jako by se jednalo pouze o kritiku, ale také o to, aby bylo dítě zapojeno do sociálního procesu. Znamená to tedy, že stavět vše pouze na kritice nikam nevede, protože to jen zvyšuje připravenost dítěte na odpor.

Vališová et al. (2010, 225) zmiňují, že **pedagogická interakci** chápou jako: „vzájemné působení dvou nebo více subjektů v průběhu výchovně-vzdělávacího procesu. Do této interakce vstupuje řada činitelů, jež v mnohem složitějších strukturách ovlivňují nejen působení učitelů na žáky, ale působení rodičů na děti a dětí navzájem.“ Jedná se o proces vzájemného působení osobností (učitele, rodiče, dítěte...) v určitém výchovném prostředí (škola, rodina, zájmový kroužek...), které má cílové zaměření. Klade určité nároky na kompetence učitele, asistenta nebo vychovatele.

Tedy když si to celé shrneme, sociální interakce mluví o vzájemném působení a ovlivňování se dvou subjektů obecně, kdežto pedagogická interakce se zaměřuje pouze na výchovně vzdělávací proces. Je jednou z nejdůležitějších složek pedagogického procesu a musí korespondovat s cíli výchovy a vzdělávání. Jak jsem již zmiňovala, pedagogická interakce probíhá v konkrétním výchovném prostředí. Je jím například prostředí školy, mimo-

školní činnost – zájmové aktivity, kroužky, rodina a další), jednotliví aktéři při této interakci zastávají různé sociální role, které mnohdy vyžadují různé druhy komunikace. Jako příklad uvedu, že určitým způsobem bude s dětmi jednat učitel v mateřské škole a jiným způsobem asistent pedagoga s kterým se děti mohou také ve třídě setkat.

O dvou druzích interakce ve výchovně vzdělávacím procesu píše Pelikán (1995), zaměřuje se v knize na podstatu pedagogické interakce.

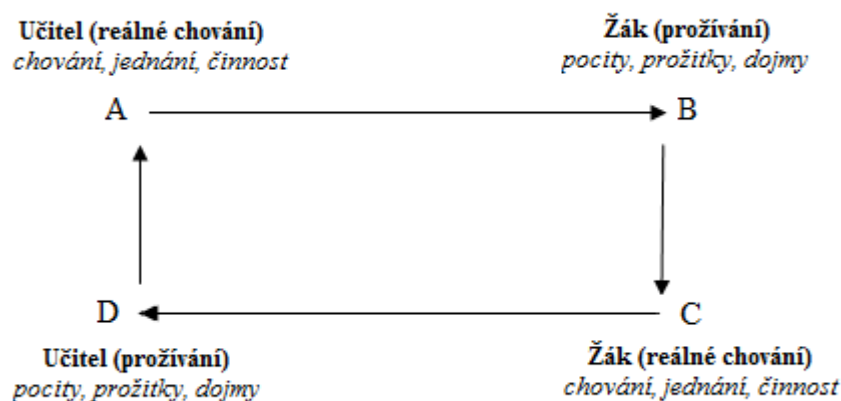
### **Bipolární interakce**

Spočívá v mezilidských vztazích dvou a více partnerů, vstupujících do vzájemných kontaktů. V pedagogickém procesu je to vztah učitel – žák, rodič – dítě. Převažuje u ní působení směrem od učitele k žákovi, kdy učitel má jasně dominantní roli. Interakce je zaměřena spíše na vzájemnou konfrontaci účastníků. Aby učitel dosáhl vytyčených cílů ve všech oblastech, tak ovlivňuje žáka prostřednictvím stanovených metod. Podstatou interakce je snaha vstoupit do dialogu s druhým partnerem. Obvyklým cílem je dosažení shody v názorech.

### **Substacionální interakce**

Rozhodujícím není zaměření učitele na žáka. Učitel by měl být vždy jak žákům, tak dětem průvodce, jak při tradičním pojetí výuky, tak i při novém či netradičním pojetí. Ta obvykle spočívá ve společném směřování k cílům. Jde o určitou spolupráci mezi učitelem a žákem nikoliv z donucení, ale z vnitřní potřeby komunikovat. Postupně mizí dominance učitele, jeho hlavní role se mění v roli partnera – míří stejným směrem.

Gillernová, Krejčová et al. (2012, s. 14) zmiňují pojem **školní interakce**. „Výchova, vzdělávání i vyučování ve školním prostředí patří k nejnáročnějším aktivitám dospělých. Mimořádné nároky na realizaci této činnosti pramení zejména ze sociálních aspektů školních interakcí. Interpersonální (sociální) vztahy ve škole jsou mnohotvárné i mnohočetné, neexistuje žádný jednoduchý recept na jejich poznání či zvládnutí“. Autoři knihy vytvořili také schéma, kde podrobněji rozebírají chování a prožívání v interakci učitele a žáka.



Obrázek 1 – Chování a prožívání v interakci učitele a žáka (Gillernová, Krejčová & kolektiv, 2012)

K obrázku také přikládám jeho popis. Edukační školní interakce neprobíhá jen mezi body (A) a (C), ale učitel (A) jednotlivým jednáním svého chování působí na žáka (B) tak, že v něm vyvolává emoční reakce, prožitky. Zrovna tyto pocity bezprostředně ovlivňují konkrétní chování žáka (C). Proto jde o vzájemnou interakci, chování žáka (C) působí na prožívání učitele (D) a nepochybně ovlivňuje další chování učitele (Gillernová, Krejčová at al., 2012)

Když se jedná o nepříznivý příklad, je to jako v „začarovaném kruhu“. Nepříjemné prožitky učitele (D) prostřednictvím jeho chování (A) vyvolávají nepříjemné prožitky žáka (B) a z takového „kruhu“ se žákovi uniká jen obtížně. V praxi se pak setkáváme s projevy vzájemných nesympatií, které přispívají například k rozvoji syndromu neúspěšného žáka nebo nezájmu žáka o vyučování. Naopak příjemné prožitky učitelů i žáků posilují žádoucí chování, upevňují edukační vztahy, přispívají ke školní úspěšnosti žáků a profesní spokojenosti učitelů.

## 1.1 Výuková komunikace

Jak jsem již zmiňovala výše interakce je pojem nadřazený pojmu komunikace, jelikož je mnohem obecnější. Mezi pojmy je jasná vazba. Interakce probíhá prostřednictvím komunikace. Pokud tedy uvažujeme o školním prostředí, jde o výukovou komunikaci. Proto se v kapitole 1.1. zaměříme i na specifika výukové komunikace.

Švaříček, Šedřová & Šalomounová (2012, s. 20) chápou **výukovou komunikaci** jako „výměnu sdělení mezi učitelem a žáky v rámci vyučovací jednotky“. Zmiňují také rozdíl mezi

pedagogickou a výukovou komunikací hlavně v tom, že pedagogická komunikace je chápána jako komunikace mezi účastníky výchovných procesů. Kdežto výuková komunikace probíhá mezi učitelem a žáky v rámci vyučovací hodiny. Výuková komunikace - zajímá mě, co se odehrává mezi učiteli a dětmi ve třídě.

Jedním z hlavních znaků výukové komunikace, že výrazně dominuje nad žáky. Dalším je také způsob, jakým jsou organizovány komunikační výměny mezi žáky a učiteli. (Švaříček, Šedřová & Šalomounová, 2012)

Průcha (2009) zmiňuje několik charakteristik, které má výuková komunikace ve školní třídě:

1. Obvykle se uskutečňuje prostřednictvím verbálních a neverbálních projevů, jedná se o sled komunikačních aktů a situací.
2. Má specifická pravidla, která vymezují roli a pravomoc komunikačních partnerů, a je řízena učitelem.
3. Má různé funkce: slouží k prezentaci obsahu vzdělávání, k uskutečňování cílů výchovy a vzdělávání, k řízení třídy, k navozování vztahů mezi učiteli a žáky navzájem.
4. Tvoří konkrétní psychosociální klima ve třídě a zároveň je ovlivňována úrovní klimatu, které panuje.

Šmelová (2018) zmiňuje, že lze **sociální interakci** chápat jako určité sociálně-psychologické působení lidí, v našem případě dětí, které probíhá na různých úrovních sociálních vztahů. Sociální interakce je spojnicí mezi činnostmi lidí a jejich vztahy – pomocí ní se uskutečňuje sociální komunikace. **Sociální komunikaci** tedy můžeme chápat jako sdělování, dorozumívání se mezi lidmi uskutečňované na základě určité struktury.

Komunikace je velice složitý proces, obvykle při přenosu informací hrají slova jenom malou roli. Jelikož daleko více prozradí naše tělo, náš hlas a také energie která z nás obvykle vyzařuje. Mnohdy nemusíme ani otevřít pus, aby na nás děti poznaly, že jsme rozzlobení. Autorita nevyrůstá z nadřazeného postavení učitele, ale z jeho vnitřní stability, kterou je potřeba podpořit tím, že ví, čeho chce učitel dosáhnout. (Gabášová, 2020)

Při sociální komunikaci se můžeme setkat se třemi druhy komunikace:

- Verbální (slovní komunikace).
- Nonverbální (mimo slovní komunikace).



- Komunikace činem.

Komunikace vždy vyžaduje kontakt. Mezi základní determinant patří to, jaký postoj v rozhovoru vedeme. Když komunikujeme s dospělými, tak si obvykle svůj postoj uvědomujeme, s dětmi je to už ale složitější.

Jak zmiňuje také Delfos (2018), je důležité, abychom dospěli k dobrému rozhovoru, je potřeba formulovat několik podmínek komunikace. Zmiňuje několik podmínek, které neplatí pouze pro vedení rozhovoru s dětmi, ale také s dospělými. Uvedu jako příklad některé z nich:

- Sedněte si tak, abyste měli oči ve stejné výšce jako oči dítěte.
- Dívejte se na dítě, když mluvíte.
- Navazujte a přerušujte při rozhovoru s dítětem oční kontakt.
- Vytvořte pro dítě příjemnou atmosféru.
- Naslouchejte tomu, co dítě říká.

Na začátku kapitoly jsem zmínila, že interakce je vzájemné působení, jehož prostřednictvím dochází k ovlivňování jedinců. V mateřské škole je komunikace prostředkem pro interakce mezi dítětem a jeho vrstevníky, v ideálním případě pak podporuje tvorbu vztahů mezi dětmi ve vrstevnické skupině. Jedná se také o určitý způsob, kterým si se svými žáky (dětmi) učitel buduje vztah. Výuková komunikace probíhá mezi učitelem a dětmi ve třídě či jiném edukačním prostředí.

## 2 SITUACE INTERAKCE MEZI UČITELEM A DĚTMI

Na začátku minulé kapitoly jsem zmiňovala, že interakcí rozumíme vzájemné působení jedinců, skupin, velkých společenství na sebe navzájem. Když se zamyslím, v mateřské škole na rozdíl od základní školy vstupují do učení učitelky dvě. Na základní škole mají děti jednu třídní učitelku, která obvykle zastává i roli, že děti všechno učí (obvykle to tak je na prvním stupni), ale starší děti se již setkávají s větším množstvím učitelů. V mateřské škole se ale z pravidla tyto dvě učitelky střídají v jeden den, kdy jedna jde na ranní směnu a druhá na odpolední. V určitý čas jsou na pracovišti obě dvě zároveň. V základní škole jsou třídy obvykle již homogenní, kdežto v mateřské škole jsou obvykle věkově heterogenní. Což má také určitý vliv na učitele i na dítě. Pro dítě je vstup do mateřské školy zásadní – to jaký má učitel interakční styl, je vždy podstatné.

Učitel svou práci musí vnímat jinak, než pouze jako kontrolování žáků a hlídání dětí. Učitel také musí děti zaujmout, pomáhat jim, snažit se je vést k učení, ke kreativitě, vést je ke kladení otázek (Gordon, c2014).

Jedním z nezbytných předpokladů je posílit zdravé sebevědomí dítěte pozitivními zkušenostmi z procesu učení a poskytnout mu tak příležitost k interakci s ostatními dětmi a dospělými jedinci. (Býtešnicková, 2012) Mezi základní charakteristiku interakčního stylu učitele patří vztah učitele k žákovi. Primární orientace učitele na rozvoj osobnosti žáka (dítěte), na snižování míry direktivnosti v práci učitele a zvyšování odpovědnosti ze vzdělání ze strany žáka (Fenyvesiová, 2006 in Dytrová, Krhutová, 2009, str. 26).

Interakce se zkoumá i na vyšších stupních a ve většině publikacích se mluví spíše o žácích. Proto se snažím většinu informací připodobnit k dětem v mateřské škole, protože definice a teorie lze samozřejmě použít i na nižší věk.

V období raného vývoje, přibližně do devátého měsíce se budují prvotní interakce mezi dítětem a nejbližšími osobami v jeho okolí, obvykle s rodiči, především matkou. (Rondal, in Šulová, 2004) Interakce a konverzace se zlepšuje, jakmile dítě začíná reagovat na žádosti a objasnění opakováním nebo revizí původního sdělení. Kolem třetího roku se u dítěte začíná projevovat snaha o obousměrnou komunikaci. Dítě samovolně navazuje verbální a nonverbální kontakt s dospělými jedinci ve svém okolí a konverzaci se snaží udržet. Tři až čtyřleté dítě již zahajuje konverzaci slovní strategií, například oslovením s komentářem nebo otázkou. Dítě se čím dál více zapojuje do komunikace s ostatními jedinci, komuniku-

je s cizími osobami. Reaguje častěji na informace, které zaslechlo v konverzaci jiných osob (Býtešnicková, 2012).

Dle Musilové (2002) je potřeba pro navozování vztahů mezi učitelem a dítětem odpovídající kvalifikace v oblasti pedagogické způsobilosti. Má formální autoritu, která obvykle vyplývá z role učitele. Učitel má tu „moc“, rozhodovat, hodnotit, organizovat a řídit. To, jak se v jednotlivých situacích bude učitel chovat, není důsledek jeho kvalifikace a role, ale je ovlivňován typem osobnosti, jeho zkušenostmi a také jeho zralostí. Základem optimálního vztahu k dětem je učitelovo takzvané prosociální chování.

Musilová (2002) uvádí také znaky prosociálního chování mezi které patří: „sebejistota, zdvořilost, čitelnost, přístupnost, emoční stabilita, dovednost pozitivně hodnotit, dovednost konstruktivně kritizovat a dovednost vytvářet spolupráci. Prosociální chování vzniká jako syntéza osobnostních vlastností jedince a sociálních dovedností, získaných učením se. Sociální dovednosti zahrnují zejména: komunikaci, empatii, kooperaci a asertivitu.“

## 2.1 Interakční styl učitele

Každý učitel má svůj osobní styl, interakční styl učitele je neměnná charakteristika učitele. Obecně se dá říct, že interakční styl učitele je ovlivněn vnějšími a vnitřními činiteli. Vnitřními (intrapersonálními) činiteli jsou učitelovy osobnostní vlastnosti, učitelova didaktická strategie, subjektivní koncept žáka. Učitelovi osobnostní vlastnosti se promítají do reakcí, psychických procesů a stavů a podmiňují interakční aktivity osobnosti dítěte. Mezi vnější činitele řadíme typ vyučovacího předmětu, věk, respektive vyspělost žáka (dítěte), klima třídy apod. (Gavora, 2003).

Již jsem zmiňovala, že to, jaký má učitel interakční styl je vždy podstatné. Během dne se v mateřské škole stane mnoho různých situací, Gavora (2007) zmiňuje, že v jednotlivých fázích vyučovací hodiny, nazývá je interakční epizody, žáci reagují na činnost učitele a naopak učitel reaguje na činnost žáků. Jednotlivé interakční styly učitele jsou také ovlivněny tím, jak učitel vystupuje, komunikuje nebo působí.

**Interakční styl učitele** je učitelova trvalá charakteristika. Jedná se o pevnou vlastnost, jelikož díky tomu žáci, v našem případě děti, mohou mnohdy předvídat učitelovu reakci na určitou situaci. Samozřejmě, i když je interakční styl pevná vlastnost, tak se v průběhu let mění, jelikož učitel stále získává nové zkušenosti (Gavora, 2007).

Často přemýšlíme nad tím, proč každý z nás reaguje jinak na různé podněty. Postupně v průběhu let vznikla díky výzkumům a třídění typologie osobnosti, která si všímá určitých různých rysů osobnosti. Významem typologie bylo hlavně zorientovat se v osobnosti člověka, ale také snaha pochopit myšlení druhých, porozumět jim.

Jednotlivé interakční styly byly definovány v podobě dvou protikladných charakteristik, například autoritativní styl versus demokratický styl, občas se k tomu přidává i třetí styl – laissez-faire (benevolentní). Dále představuji složitější model komplexnějšího popisu učitele. Skládá se z osmi charakteristik – **dimenzí**. Nástrojem tohoto modelu je Dotazník interakčního stylu učitele (Wubbels, Levy, 1993), jehož překlad provedl P. Gavora, J. Mareš & P. den Brok (2003).

Tabulka 1 – Dimenze interakčního stylu (Gavora, 2007, s. 53)

Dimenze	Příklad
1. Organizátor vyučování	Hodně naučí. Jasně vysvětluje učivo.
2. Napomáhá žákům	Když něčemu žáci nerozumí, pomůže jim.
3. Chápe	Dokáže pochopit chyby a nedostatky žáků.
4. Vede žáky k zodpovědnosti	Dává žákům možnost rozhodovat o věcech třídy a spolupodílet se.
5. Nejistý	Je váhavý.
6. Nespokojený	Cokoliv žáci udělají, nikdy se mu to nelíbí. Vy- hrožuje. Žáky potrestá.
7. Kárající	Mívá pichlavé poznámky.
8. Přísný	Vyžaduje od žáků plné soustředění.

Podle převládajících proměnných je možné určit styl učitele. Gavora (2005) uvádí celkem tři typy.

Prvním typem je **vstřícný učitel**, který „má nejsilnější dimenze napomáhání žákům, chápání žáků a vedení žáků k zodpovědnosti. Je však slabší organizátor a není dostatečně přísný“ (Gavora 2005, s. 47).

Dalším, tedy druhým typem je **učitel represivní**, který vystupuje jako „značně náročný, často kárá žáky a vyjadřuje svoji nespokojenost“ (Gavora, 2005, s. 48).

Posledním, třetím typem, který Gavora (2005, s. 48) definuje, je typ **přísného učitele**, který je „dobrý organizátor, je přísný, dost často kárá žáky, ale není nespravedlivý. Podává žákům pomocnou ruku“.

Každý učitel naplňuje jednotlivou interakční dimenzi jinak. Znamená to, že každý učitel se liší svým interakčním stylem. Každý učitel dominuje v jiné dimenzi, v jiné je zase slabší. Dimenze interakčního stylu je možné zobrazit na osmi osách, které spolu vytváří osmiúhelník. Toto grafické znázornění pomáhá pochopit jednotlivé vztahy (Gavora, 2007).

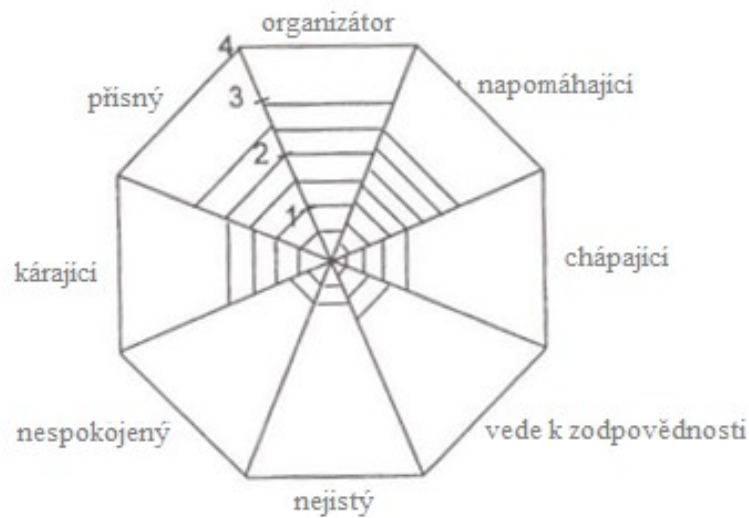
Dimenze, které jsou v grafu umístěné naproti sobě, vyjadřují protikladné vlastnosti. Učitel, který je dobrý organizátor „nemůže být zároveň značně nejistý. Učitel, který napomáhá žákům, nemůže být zároveň velmi nespokojený atd. Toto protikladné postavení není náhodné, bylo totiž vytvořeno na základě protikladných dimenzí osobnosti, který vypracoval T. Leary (1957).“ (Gavora, 2007, s 53).



Obrázek 2 – Dimenze interakčního stylu učitele (Gavora, 2007)

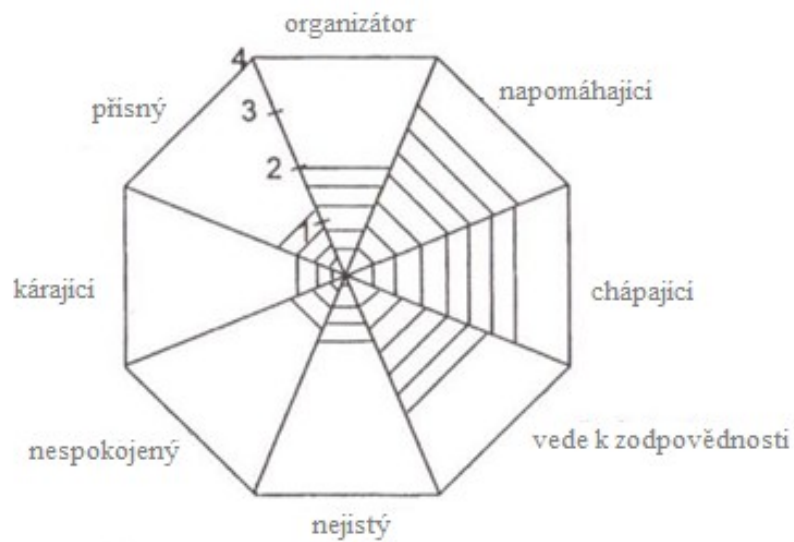
**Hodnocení interakčního stylu učitele** je možné zmapovat pomocí dotazníku, který obsahuje škály, kterými se hodnotí jednotlivé dimenze. Můžou ho hodnotit žáci, kolegové, ředitel i rodiče. Základem je ale pozorování jeho činnosti v třídě a následné vyplnění tohoto dotazníku (Gavora, 2007).

Gavora (2007) ve své knize také uvádí příklad učitelů s různými interakčními styly.



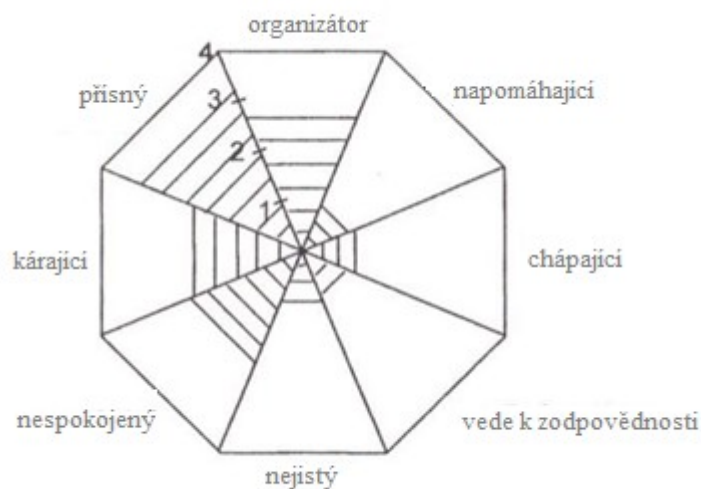
Obrázek 3 – Přísný učitel (Gavora, 2007)

Tento učitel je dobrý organizátor, je přísný, dost často kárá žáky, ale ne nespravedlivě (je spíše nespokojený) - Podává žákům pomocnou ruku (napomáhá)



Obrázek 4 – Vstřícný učitel (Gavora, 2007)

Tento učitel má nejsilnější dimenzi napomáhání žákům, chápání žáků vede k zodpovědnosti. Je však slabší organizátor vyučování a je málo přísný.



Obrázek 5 – Represivný (potlačující) učitel (Gavora, 2007)

Tento učitel je značně náročný, často kárá žáky a vyjadřuje svoji nespokojenost.

Dle Říčana (2010) existují dva základní systémy. Tzv. rozdělení v **horizontálním směru**, dle Nakonečného (2009) je propagoval například i H. Eysenck, který rozeznával 4 hlavní sektory osobnosti – inteligenci (poznávací procesy), charakter (volní procesy), temperament (emoce) a stavbu těla (somatické procesy). Celkově ale strukturu osobnost tvoří schopnosti, temperament (emocionalita), motivy a postoje.

Druhým způsobem členění je tzv. **vertikální směr**. Zamýšlí se nad určitými vrstvami osobnosti, kde srovnává chování živočichů na různých stupních vývoje, studuje vývoj dítěte a psychopatologii.

Jak jsem zmiňovala, interakční styl je učitelovat trvalá charakteristika. Mohou ji ale ovlivňovat určité vlivy, které ale nezpůsobí změnu ihned. Díky trvalé charakteristice interakčního stylu mohou děti předvídat reakci učitele. Myslím si, že určitá část interakčního stylu učitele se mění, respektive se vyvíjí postupem času, vlivem věku a hlavně zkušeností. Ale to jádro má učitel v sobě po celou dobu a je těžké to změnit. Osobnost člověka je také neměnná, i kdyby se člověk rozhodl ji změnit, neuspěje. S určitou povahou se rodíme a můžeme ji pouze formovat. Myslím si tak, že je to i s interakčním stylem. Pro mou práci je tato kapitola opravdu podstatnou, protože se hlavně zabývá interakčním stylem. Při studiu materiálů jsem měla možnost důkladně se seznámit s problematikou interakčního stylu a pochopit jeho důležitost.

## 2.2 Typologie učitelova výchovného působení

Jak jsem v předchozí kapitole zmiňovala, podstatou interakčního stylu učitele je také to, jak učitel vystupuje, komunikuje nebo působí. Proto si myslím, že je neméně důležité také zmínit typologii učitelova výchovného působení. Typologie je obecně definována jako „rozčlenění soustavy osob, objektů či jevů do skupin podle určitého kritéria, znaku nebo souboru znaků“ (Hartl & Hartlová, 2010, s. 629)

Jelikož jsem v předchozí kapitole zmiňovala několik možných typologií od autora Gavory, chtěla bych zde přidat také jednu z dalších možných typologií učitele, Jungovu typologii osobnosti, která je nám všem moc dobře známá. Jedná se o dělení na introverty a extroverty.

Podle J. Holta (1995) ve stylech učení hrají roli dva mechanismy: přirozené zrání osobnosti jedince a dětská aktivita, dětské spontánní objevování toho, jak se učit něčemu jinému. Pro děti předškolního věku je typické, že vzdorují poučování od dospělých (nech mě, já sám) (Mareš, 2013).

Člověk se snaží věci a myšlenky utřídit, popsat, strukturovat, proto i snaha začlenit osobu, objekt či jev do určité skupiny s tím souvisí. Dnešní doba je charakteristická tím, že lidé získávají rychle mnoho nových poznatků, hlavně díky moderním technologiím, které máme, což si nejsem jistá, jestli je zrovna dobré.

Všeobecně styly, ať už učení nebo čehokoliv jiného jsou vždy pro daného jedince typické a obvykle neměnné. Samozřejmě se člověk věkem mění, ale pořád má svůj osobní styl.

Komunikační akt většinou začíná tím, že učitel položí žákovi otázku nebo ho vyzve k odpovědi. Tím je určeno, komu má žák odpovídat a o čem má hovořit. Délka hovoru je daná jednak otázkou či jiným pokynem, jednak tím, že učitel může kdykoliv vzít žákovi slovo. Přestože komunikace učitele a žáků (dětí) je do jisté míry dána komunikačními pravidly, svou roli zde hraje i osobnost učitele a jeho **komunikační styl**. Styl komunikace není pouze o tom, jak umíme argumentovat, jaký máme tón nebo jak prosazujeme naše názory. Je to celkový způsob jakým přistupujeme k sobě a svému okolí.

Čáp a Mareš (2001) ve své knize definovali typologii učitelova výchovného působení dle K. Lewina, který svou typologii formoval na základě experimentu zaměřeného na zkoumání účinku odlišných stylů výchovy:



**Autoritativní typ** – Pro tento výchovný (či vyučovací) styl jsou typické především vyžadováním úcty k autoritě, příkazy a tresty, učitel má zpravidla malé pochopení pro děti, jejich potřeby a přání a také pro jejich individuální odlišnosti. Děti tak mají malý prostor pro samostatné rozhodování a jednání. Typické je také dominantní postavení ve třídě, nadměrná kontrola nad žáky.

**Liberální typ** – Děti vedené v tomto stylu jsou řízeny jen velmi málo nebo vůbec, nejsou na ně kladeny téměř žádné požadavky. Žáci mají nepřiměřenou volnost, chybí jim určitá disciplína. Důsledkem takového výchovného stylu může být to, že děti vykazují velmi nízký výkon, jejich pozornost bývá roztříštěna a povaha nemá příležitost se rozvíjet. Proto se také stává, že v organizacích, kde jsou zaměstnaní učitelé s tímto stylem výchovy nedosahují takových výsledků, kterých by mohli dosáhnout, kdyby je vedl někdo jiný.

**Demokratický typ** – Nazývaný jako autoritativní (autorita jako vzor) nebo integrační. Demokratický výchovný styl bývá často označen jako nejvhodnější. Jsou vytvářeny optimální podmínky pro učení. Představuje určitou kombinaci výše popsaných stylů, které jsou spíše jednosměrně zaměřeny. Učitel či vychovatel zde méně přikazuje než u stylu autokratického, děti spíše podněcuje k samostatné činnosti a podporuje jejich iniciativu. Učitel na děti působí spíše vlastním příkladem než spoustou příkazů. Vytváří příznivou citovou atmosféru a důvěru mezi členy kolektivu a také učí spolupráci. Pro učitele je tento styl dost náročný a jsou k jeho vytvoření potřebné určité zkušenosti.

Vašutová (2004) považuje výše zmíněné typologie za překonané vlivem změn, které v rámci učitelské role nastaly. Společně s J. Prokopem (2002) dělí učitele dle jejich vztahu ke školské reformě na tradicionalisty, chameleony a entuziasty (in Dytrtová & Krhutová, 2009).

**Tradicionalista** je učitelem, který se obtížně adaptuje na změny, proto má k reformě spíše negativní postoj. Lpí na tradičním pojetí výuky a reformu, která narušuje jeho stereotypy, proto do výuky aplikuje jen pozvolna a neochotně. **Chameleon** má ke školské reformě spíše ambivalentní postoj, neboť si uvědomuje nutnost změn, nicméně není příznivcem reformy jako takových, které se podle jeho názorů často míjejí účinkem. Reformu proto přijímá spíše jen formálně, vnitřně v ní nevěří. Naopak **Entuziasta** je popisován jako učitel, který reformu vítá s nadšením, ovšem pouze v případě, že výsledné změny jsou v souladu s jeho představami, což je spíše výjimečné.

Například také Kay Mohannová (2008) se ve své knize zaměřuje na typy učitelů, zaměřuje se ale pouze na dva typy učení:

**Formální** – tyto učitelé preferují hlavně jasnou strukturu vyučování. Mají jasnou vidinu ve výsledcích. Tito učitelé mají obvykle propracovaný plán hodiny a jasně definované cíle, tak aby na nic při své práci nezapomněli. Pracují tedy jak se říká „jako stroje“, když se něco stane s jejich režimem, jsou z toho tito učitelé vykolejení. Pro tyto učitele jsou zejména důležité výsledky práce jejich studentů (úspěšné zkoušky, testy, to že se dítě předvede, že se mu něco povedlo). V mateřské škole je pro ně důležité vidět výsledky, není pro ně podstatný prožitek dětí.

**Neformální** – takovýto učitel podněcuje žáky k samostatnému objevování a zkoumání jevů, o kterých učí, snaží se vyvolat zájem o předmět. Tito učitelé zdůrazňují, že je důležitý prožitek. Cílem pro něj je, aby žáci byli spontánní, zvědaví, sami se podíleli na tom, aby je vyučování bavilo, zároveň aby přišli i samy s nápadem. Nejde jim o režim, ale o prožitek. Je pro ně také typická spontánnost. Takovýchto učitelů by mělo být více v mateřských školách, aby děti nebyly pouze vedené, ale mohly by co nejvíce bádát (objevovat) samy.

### 2.3 Interakční styl a jeho zkoumání

Při studiu interakce a komunikace ve výuce se uplatňují různé teoretické přístupy. Komunikace a interakce ve výuce může být chápána jako přenos informací. Učitel a žáci jsou při výuce neustále ve vzájemných vztazích, vzájemně se ovlivňují. Jedná se o systém se složitými a komplexními vztahy. Obecně se dá říct, že interakční styl učitele ovlivňují vnější i vnitřní činitelé. Společná činnost učitele a žáků se odehrává ve výuce.

Výzkumy, které jsou přímo zaměřeny na interakci a interakční styly v prostředí mateřské školy, je málo. Většina výzkumů, které se zabírají interakčním stylem učitele je zaměřena spíše na základní a střední školy. Práce, které zkoumají interakční styl učitele v mateřské škole jsou ojedinělé. Většinou jsou práce zaměřeny na hru, prostředí středních škol nebo prostředí žáků se speciálními potřebami, a tedy zkoumají jiné aspekty.

Autor Bovey (2005) ve své článku zmiňuje, že se děti věnují všemožným činnostem a interakcím. Některá z těchto chování jsou pravděpodobně pozitivním chováním, které bychom chtěli, aby děti dělaly častěji. Pozitivní sociální chování zahrnuje vhodné interakce, sdílení a pomoc. Děti v předškolní zařízení mají potíže se zahájením a udržováním sociálních interakcí se svými přáteli.

Interaktivní atmosféra, charakterizovaná blízkostí k životnímu prostředí dítěte, je často doprovázena pohledem na dítě jako na soužití a důvěru ve schopnost dítěte učit se. Ve svém článku to zmiňuje Johansson (2004). Je-li atmosféra nestabilní, je pohled dítěte charakterizován perspektivou shora a pohledem na učení na základě zralosti a (ne) kompetence dítěte. Strategie, kterou učitelé volí, je vysvětlit dětem nebo ukázat, jak mohou dělat věci opakovaně. Také co řekli, se jim opakuje tak, aby to děti „braly v úvahu“.

V českém diskurzu je práce se stejnou tematikou od autorky Petry Lysákové (2018). Tato práce nese název Komunikace a interakční styly učitele mateřské školy. Tematicky je tedy zaměřena podobně, jako má práce. Rozdíl je ve využití výzkumné metodě, kdy autorka využila dotazník a měla celkem 30 respondentů. Dotazník je kombinací škálových položek, polouzavřených a uzavřených otázek. Byly použity Likertovy škály, ve kterých se objevila určitá tvrzení, a respondent vyjádřil stupeň svého souhlasu nebo nesouhlasu na hodnotící škále.

Jedním z článků, který se zabývá přímo interakčním stylem učitelů v mateřské škole je článek z Norska. Autoři jsou Knut Löndal a Abbe Greve a článek byl zveřejněn v roce 2015. Tento článek popisuje přirozené zapojení učitele do vedení dětské hry(aktivity). V článku autoři také přibližují didaktické problémy prostřednictvím analýzy interakčních situací v mateřské škole a při odpoledním kroužku. Materiál pro tuto práci byl získáván prostřednictvím kvalitativní výzkumu, za využití metod pozorování a analýzy videí dětí a učitelů.

V Norsku zahrnuje právní základ pro mateřské školy a odpolední kroužky koncept humanismu, který převládá v severských zemích. (Andersen, 2009 in Knut Löndal & Abbe Greve, 2015) V humanistické pedagogice se klade důraz na emoce, na sebepoznání (dítě je subjektem), také důraz na individualitu každého. Díky tomuto modelu se obecně hovoří o tom, že děti potřebují čas a prostor na hru každý den jejich života. Hra se v mateřské škole a při mimoškolních kroužcích provádí a organizuje v mnoha různých formách. V tomto článku se autoři soustředí na dětskou řízenou (vedenou) hru. Tato studie ukázala, nové informace o tom, jaké styly učitel používá při zapojení se do dětské hry v těchto dvou typech institucí.

Ve své práci autoři nabízejí konceptualizace dětské hry a také představují některé didaktické problémy, které by mohly být užitečné při analýze zapojení učitelů souvisejícím s dětskou hrou. Také zformovali výzkumnou otázku a představili svou kvantitativní studii.

### Učitelova interakce nebo interakce s dítěte při hře

Jako první tedy autoři vysvětlili, jak vnímají hru. Dětská hra podporuje dětské potřeby čase, kdy se ještě neorientují ve svých životech. Děti si chtějí hrát. V posledních desetiletích se výzkumy v Norsku zajímaly o život dětí v mateřských školách a v mimoškolních kroužcích. Důležitá část výzkumu zaznamenala dětskou perspektivu a přidala ji jako speciální fázi do dětských zkušeností, které získává díky těmto institucím.

Otázka, která vyplynula z výzkumu je: *Jaké přístupy začlenění do dětské hry využívají učitelé v mateřské škole a mimoškolním kroužku, a jak tyto přístupy začleňují do hry?*

V tomto článku využili materiály získané Anne Greve. Data z výzkumu byla původně sbíraná pro vyšetření pohybů těla v mimoškolním kroužku a výzkumu přátelství malých dětí v mateřské škole. Výzkumný vzorek tvořily dvě skupiny dětí, v každé jich bylo 10 ve věku mladším než 3 roky. (Čtyři dívky a šest chlapců v jedné skupině a v druhé tři dívky a sedm chlapců.) V každé skupině byli čtyři učitelé. (V jedné ze skupin byl jeden muž a tři ženy a v druhé skupině byly čtyři ženy.) Tři ženy a jeden muž mají mnoho let zkušeností, ale nemají formální pedagogické vzdělání. Dvě další ženy mají vystudovanou školu se zaměřením na práci s dětmi a práci s mládeží. Výzkumný materiál tvořily dvě videa – jedno v délce 38 hodin a druhé v délce 25 hodin. Vše bylo natáčeno kamerou v ruce, proto byla videa zaměřena vždy přímo na dítě. Zároveň proběhlo i pozorování.

### Výsledky výzkumu

Celkově z výzkumu vyšlo, že v obou institucích, jak v mateřské škole, tak i na místě kde probíhá odpolední program, probíhají za účasti učitelů tři základní části: dohled, zasvěcující a inspirující přístup a zúčastňující se a interakční přístup. Blíže teď přiblížím každý z nich.

- **Dohled** – situace, kdy učitel nezasahuje do hry, udržuje si odstup a pozoruje kratší nebo i delší čas to, co děti dělají.
- **Zasvěcující a inspirující přístup** – využívá se i po kratší nebo také delší časový úsek. Zakládá se také na aktuálních potřebách a vedení určitých situací a dodržování pravidel.
- **Zúčastňující se a interakční přístup** – učitel se účastní hry a komunikuje při hře.

Z výzkumu vyšlo, že nejvíce využívaný přístup v mateřské škole je přístup zúčastňující se a interakční.

Další z výzkumů, který proběhl na úrovni mateřské školy, se zabývá efektivními interakčními strategiemi v učení angličtiny u předškolních dětí. Výzkum je z roku 2017, autoři jsou Mustafa a Ahmad. Ve výzkumu se na začátku zabývají tím, co to vlastně ta efektivní interakce je. Pojem „efektivní interakce“ označuje obousměrnou komunikaci mezi učiteli a studenty. V procesu výuky a učení musí učitelé pěstovat kreativní myšlení dětí prostřednictvím interakce, jako je vhodná technika dotazování, otevřené otázky, povzbuzování studentů ke kladení otázek, chválení a oceňování povzbuzování učitelů a interakce studentů. Dále ve své práci zmiňují, že učitelé mohou zdokonalit své vyučovací strategie využitím efektivní interakční strategie nebo efektivního interakčního stylu při výuce – v tomto výzkumu se to týkalo angličtiny u předškolních dětí. Ale myslím si, že to platí i při běžném učení.

Z analýzy vyplynulo, že jde o tři hlavní strategie (styly), které byly využity, aby podpořily interakci jako nástroj pro děti k učení angličtiny. Celkem vyplynuly tři strategie: strategie příležitosti, pedagogika učitelů a motivace. Tyto strategie přispívají k tomu, jak učit angličtinu prostřednictvím efektivní angličtiny v raném dětství, konkrétně v předškolním vzdělávání.

Další z prací, které zde budu uvádět, nejsou s mou prací přímo srovnatelné z několika důvodů:

- a) Zaměření na jinou věkovou skupinu.
- b) Využití jiných výzkumných technik.
- c) Zaměření na jiný typ školy – např. škola speciální.
- d) Stáří výzkumů – většina z výzkumů je starších.

Výzkumu, které jsou zaměřeny na různé druhy školy, je více, například výzkum ze speciální školy, alternativní, ale i ze školy standardní.

Jedním z takových výzkumů je výzkum s názvem Styly interakce učitelů a zapojení úkolů studentů základních škol s kognitivními poruchami, autoři jsou Kim a Hupp (2005). Interakční styly učitelů speciální pedagogiky byly zkoumány pomocí polostrukturovaného pozorování. Ve výzkumu bylo také analyzováno, jak učitel používá druhy a typy komunikace.

Další výzkumy, které zmíním se také zabývají interakčním stylem učitelů, pro jejich výzkumy byl využit dotazník QTI. Tento dotazník diagnostikuje osm proměnných. Každá proměnná odpovídá jednomu sektoru – pomáhající, chápající, organizátor, zodpovědný, nejistý, nespokojený, kárající a přísný. Gavora, Mareš a Brok (2003) ověřovali **konstruk-**

**tovou validitu** dotazníku, která „zjišťuje, nakolik daná technika měří skutečně určitou reálnou charakteristiku a do jaké míry měří určitý psychologický nebo pedagogický konstrukt“ (Pelikán, 1998, s. 61).

Nikola Sklenářová (2014) dělala výzkum zaměřený na interakční a komunikační styl učitele na alternativní a standartní škole. Cílem výzkumu bylo, zda existuje rozdíl v projevech pedagogické interakce a komunikace učitelů alternativních škol a učitelů škol standardních. Ke svému výzkumu také využila dotazník QTI.

Výsledky šetření upozorňují na skutečnost, že interakční a komunikační projevy učitelů alternativních škol jsou v oblasti výuky posuzovány a hodnoceny lépe než interakční a komunikační projevy učitelů standartních škol.

Na druhém a třetím stupni se zabývala interakčním stylem učitelů studie od autorů Jansy, Kotlíka a Němce (2018). Práce nese název Analýza interakčního stylu učitelů. Předmět šetření byla analýza interakčního stylu z hlediska jeho jednotlivých komponentů. Hlavním cílem práce byla analýza interakčního stylu učitele ve vztahu k výchově a vzdělávacím procesům, vztahující se k učitelům tělesné výchovy. Při výzkumu byl využit dotazník QTI. Z výzkumu vyšlo, že mezi různými pohlavími neshledávají významné rozdíly. Obě pohlaví svou interakci vnímají pozitivně, lepších výsledků ale dosahují ženy.

V roce 2014 svou diplomovou práci napsala také autorka Aneta Slačíková, její téma bylo Osobnost učitele na 1. stupni ZŠ a jeho vliv na třídní klima. Jak již název práce vypovídá, nezaměřovala se pouze na interakční styl učitelů, ale také na klima třídy. Pro zjištění interakčního stylu využila také dotazník QTI a doplnila jej o pozorování a přímé citace z něj.

Učitelce ve třídě, kde probíhal výzkum, byl vyhodnocen interakční styl vstřícný, bylo možné ji určit i styl výchovný nebo styl integrační, a to kvůli podpoře samostatnosti a komunikaci založené na respektu a rovnosti. Výuka byla realizována s konstruktivistickými prvky, které se projevovaly v organizaci výuky a ve výběru metod. Vyučovací hodiny tak byly zajímavé, pestré, aktivity se průběžně měnily, děti pracovaly samostatně či ve skupinách.

Jednou ze zajímavých disertačních prací je dílo autorky Marceli Mikové (2006) s názvem Typologie budoucích učitelů v závislosti na jejich interakci a komunikaci. Autorka v práci zmiňovala, že pro ni bylo velmi obtížné uchopit pedagogickou komunikaci a interakci v celé její šíři, zaměřila se tedy ve výzkumném šetření na jeden z jejích aspektů – vytvoření typologie budoucích učitelů v závislosti na jejich interakci a komunikaci. V rovině teo-

retické si stanovila za cíl, diagnostikovat interakční styl budoucích učitelů. Jelikož dotazník QTI je konstruován pro učitele a autorka jej dávala budoucím učitelům, tak i jak ona sama zmiňovala, na některé položky budoucí učitelé neuměli odpovědět, protože se s určitou situací ještě na praxi nesetkali. Odpovídali tedy tak, jak si mysleli, že by se zachovali. Což za mě snižuje věrohodnost výsledků dotazníku. Videozáznam umožnil konfrontovat výsledky studentova sebesouzení (v dotazníku QTI) s jeho reálnými projevy ve výuce.

Z výsledků výzkumu bylo patrné, že by se při přípravě budoucích učitelů měl preferovat individuální přístup ke každému z nich. Tento „ideální stav“ však mnohdy není reálný, protože počet studentů převyšuje možnosti jednotlivých vyučujících na fakultách. Z celého výzkumu vyšlo, že budoucí učitele lze z grafu za celý výzkumný vzorek interpretovat jako tzv. *ideální učitele*. Rozdílem je pouze míra přísnosti, kdy začínající učitelé se jeví jako méně přísní než tzv. *ideální učitelé*.

Jelikož dotazník QTI je většinou vyhodnocení za dopomoci grafů, snažila jsem se zaznamenat co nejvíce informací, abych tady nekopírovala grafy s výsledky. Celkově si myslím, že je málo výzkumů interakčních stylů učitelů v mateřských školách a všeobecně i v základních školách. Když se nějaký výzkum najde, tak se obvykle jedná o výzkum pomocí dotazníku QTI, nebo jiné dotazníkové šetření. Myslím si, že by bylo dobré provést více výzkumů, které budou kvalitativně orientované, protože data, které jsou takto získaná, jsou opravdu zajímavá a využitelná i pro budoucí učitele.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**



### 3 METODOLOGIE VÝZKUMU

V této kapitole se budu zabývat samotným výzkumem, jeho přípravou a realizací. Na začátek zde uvedu své výzkumné cíle a otázky, na které jsem se snažila získat odpověď. Dále charakterizuji použité nástroje sběru dat, popíši zvolený výzkumný vzorek a nakonec uvedu, jak jsem postupovala při svém zkoumání. Blíže popíši jednotlivé kategorie, které mi vznikly pomocí kódování. Tento výzkum by měl popsat interakční styly učitelů v mateřské škole.

#### 3.1 Výzkumné cíle

##### Hlavní výzkumný cíl:

Zjistit, jaké jsou interakční styly učitele mateřské školy při komunikaci s dětmi.

##### Dílčí výzkumné cíle:

Odhalit, jaké jsou typické komunikační projevy učitele při komunikaci s dětmi.

Odkrýt, jak interakční styl ovlivňuje reakci dětí při vzájemné komunikaci.

#### 3.2 Výzkumné otázky

##### Hlavní výzkumná otázka:

Jaké jsou interakční styly učitele při komunikaci s dětmi v mateřské škole?

##### Dílčí výzkumné otázky:

Jaké jsou typické komunikační projevy učitele při komunikaci s dětmi?

Jak interakční styl ovlivňuje reakce dětí při vzájemné komunikaci?

#### 3.3 Charakteristika výzkumných nástrojů sběru dat

Při sběru dat pro mou práci jsem využila pozorování a interview. Tyto metody odpovídají kvalitativnímu typu práce. Kvalitativní výzkumy objasňují principy motivačních procesů. Konkrétně se zaměřuji na zkoumání vztahů, závislostí a příčin. Na rozdíl od kvantitativního výzkumu je pro výzkum kvalitativní typické, že výběr respondentů je záměrný dle stanovených kritérií.

Cílem mé práce je popsat interakční styly učitelů využívané v kolektivu třídy mateřské školy. S učiteli byl řádně sepsaný informovaný souhlas s pozorováním a také nahráváním rozhovorů.

**Pozorování** probíhalo přímo v místě, které bylo přirozené pro jeho účastníky, ve školní třídě. To mi také umožňovalo vidět a chápat situace v reálném čase. Díky němu jsem mohla vidět chování a reakce učitele v prostředí, které je mu blízké. V rámci mého výzkumu jsem použila metodu pozorování. Všichni účastníci byli informováni o důvodu mé návštěvy ve třídě. Ve třídě jsem byla pouze tichým pozorovatelem, nezasahovala jsem do běžného chodu. Zaznamenávala jsem interakce učitele s dětmi. Všechny nastalé situace jsem si zapisovala formou terénních zápisků a následně jsem je přepisovala. Po přepsání jsem vše analyzovala na základě transkriptu. Pozorování jsem uskutečnila celkem osmkrát, práci každého učitele jsem pozorovala dvakrát. Pozorovat jsem chodila vždy v ranních hodinách, a to v čase cca od cca 6:30 do 10 hodin.

Pozorování probíhalo zpravidla ve třídě mateřské školy, v obou případech byla třída propojená i s prostorem kde děti svačí. Proto nebylo potřeba se někam přesunovat.

**Interview** proběhlo již po všech provedených pozorováních. Veškeré rozhovory jsem po ukončení kvalitativního výzkumu přepsala a podrobila je následné analýze. Veškerá zjištěná a analyzovaná data mi poté pomohla sestavit výzkumný závěr. Rozhovory probíhal v měsíci únoru.

### 3.4 Výzkumný vzorek a způsob jeho výběru

Participanty výzkumu byli učitelé z vybraných mateřských škol Zlínského kraje. Jednalo se celkem o dvě mateřské školy. Jejich výběr byl ovlivněn dostupností, vzhledem k aktuální situaci, která probíhala (COVID-19). Co bylo v aktuální době problematické, byla možnost návštěvy předškolních zařízení. Většina ředitelů si nepřála mít na svých pracovištích kohokoliv jiného než své zaměstnance. Proto jsem byla ráda, že jsem našla čtyři respondenty a ředitelku, která neměla problém s pozorováním a rozhovory v jejím zařízení. Participanté se zapojili do výzkumu na základě bližších osobních kontaktů. Nejsme si jistá, jak bych jinak mohla provést svůj výzkum, vzhledem k tomu, že většina učitelů měla strach se setkání s jinými pracovníky.

Obě mateřské školy mají shodné základní charakteristiky. Jsou zařazeny do Rejstříku škol a školských zařízení, zřízení typu příspěvková organizace v čele s ředitelkou školy, která je ředitelkou již dlouhodobě. Obě mateřské školy, v kterých probíhal můj výzkum, se řídí stejným školním vzdělávacím programem vycházejícím z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Vzhledem k tomu, že obě mateřské školy mají stejný školní

vzdělávací program, nemohla jsem ho porovnat. Co jsem ale porovnat mohla byly třídní vzdělávací programy, který si tvoří každá mateřská škola svůj.

Obě mateřské školy jsou dvoutřídní. Jedna z mateřských škol sídlí v klidné části města, má krásou velkou zahradu, kde je hřiště a možnost dostatku pohybu. Druhá naopak sídlí v samotném centru města, zahradu má malou a pro děti zde není moc prostoru. Všechny třídy byly vybaveny dostatkem hraček i pomůcek. Vše bylo uspořádané dle určitého řádu. Působilo to na mě všude pozitivně.

Všichni učitelé, kteří se zúčastnili výzkumu, byli ochotní a neměli problém s probíhajícím výzkumem. Nevadilo jim, že ho budu u nich provádět. Při výzkumu ale byla z učitelů cítit značná nervozita. Děti neměly problém s mou přítomností. Ačkoli jsem se se všemi respondenty znala, dva ze čtyř učitelů byly opravdu nervózní při pozorování. Jak jsem se s nimi později bavila, bylo to spíše kvůli tomu, že chtěli ukázat jen to nejlepší a nechtěly něco pokazit.

Celkově jsem mohla sledovat čtyři učitele s rozdílnou praxí. Údaje o věku, dosaženém vzdělání a délce praxe jsou uvedeny v následující tabulce.

Pro lepší orientaci jsem se rozhodla všechny učitele sjednotit, proto budu v textu zmiňovat pouze učitel nikoli učitelka.

Tabulka 2 – Informace o respondentech (vlastní)

UČITEL	DOSAŽENÉ VZDĚLÁNÍ	DÉLKA PRAXE	VĚK
U1	Střední škola pedagogická	42 let	62 let
U2	Vysokoškolské magisterské	9 let	49 let
U3	Střední škola pedagogická	38 let	55 let
U4	Střední škola pedagogická	3 roky	23 let

## 4 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Při mém první pozorování jsem byla i já nervózní, přece jenom je to pro mě jiné, když do třídy vstoupím jako učitelka anebo pouze jako pozorovatel. Vše jsem nakonec ale zvládla. Děti prvotně chtěly chodit za mnou a povídat si se mnou, ale to bych neměla čas na svůj výzkum. Vše se jim muselo tedy pořádně vysvětlit a poté už přišly jen občas.

Co je to vlastně ta interakce? Již mnohokrát jsem v mé práci zmínila, že se jedná o vzájemné působení. První z učitelů zmínil, že: *Interakce je nějaké vzájemné působení dětí a učitele a toho kolektivu jaký tam je.*

Zajímalo mě, kdy si učitelé myslí, že k interakci dochází. Shrnula bych, že se všichni učitelé shodli na stejném názoru, který si myslím, že je správný. Učitel číslo jedna ještě zmínil, že: *Co přijde dítě do třídy, protože v podstatě tím, že nastoupí do školky nebo vůbec tam je i u předškoláků, tak učitel na dítě, ale i dítě na učitelky působí. Vzájemně komunikujete, něco dětí učíte, vychovává je k něčemu, je to takové to působení po tu dobu, co je to dítě ve školce.* I další z učitelů zmínil, že k interakci dochází vlastně pořád, jednalo se o učitele číslo 4: *No, jelikož se jedná o to vzájemné působení, tak pořád. Od chvíle, kdy děti přijdou do třídy až po dobu, co jdou domů. Interakce mezi učitelem a dítětem probíhá celý den.* Trochu více dopodrobna to popsal další z učitelů, číslo 4: *Já si myslím, že vzájemná spolupráce je od začátku. Takže jestli je to děťátko, co má dva a půl nebo tři a půl, nebo čtyři a půl, prostě jakmile přijde do školy, tak začíná. Ten učitel musí pracovat, musí je zapojovat, musí se vzájemně ty děcka doplňovat. Nebo teda nemusí, spíš by měli. Ono to tak kolikrát není, ale určitě od malinka od těch nejmenších dětí prostě.*

Co se týká konkrétně interakčního stylu učitele, tak se názory trochu různily. Jak jsem již zmiňovala, interakční styl ovlivňují vnější a vnitřní faktory. I učitelé při rozhovoru projevíli svůj názor na interakční styl. Učitel 1 zmiňuje, že: *Každý má ten interakční styl učitele jiný, záleží na povaze, osobnosti toho učitele, zkušenostech a prostě vnímá pocity, to, jak chce s těma dětma komunikovat. A vůbec všeobecně v tom prostředí, jaká je ta skupina. Tady toto to všechno vlastně ovlivňuje.* Další z učitelů zmínil, že interakční styl je U2: *To, že učitel reaguje na to, co to dítě se ptá, chce, jak se chová cítí.* Další z učitelů zmiňuje, zda je interakční styl neměnný nebo se mění. U3: *Konkrétně já se přizpůsobuju. I té dané situaci. Myslím si, že to je i to praxí, že to je tím vším. Že v té hlavě mám spoustu nápadů, jak co s čím skloubit. Ted' mi pod rukama prochází hodně praktikantek, protože vedu praxe střední pedagogické školy. Takže to mi v hlavě běží myšlenky, že jasně to jsou mladé děv-*

*čata, které to v sobě nemají a musí se tomu učit. Potom jsou mladé učitelky, ale zase každý to v sobě musí mít. Nevím, jestli je na pedagogické fakultě nějaký předmět, kdy se vyloženě tou interakcí zabírají. Asi by to mělo být, aby si to učitelky vyzkoušely. Protože někteří se toho bojí.*

Nejblíže je mi názor učitelky číslo 4: *...myslím si, že na to má určitě vliv praxe anebo i věk. Jinak totiž na určité situace nahlížím já, jakožto mladý učitel a jinak se na určitou situaci bude dívat učitel před důchodem... Přece jenom v průběhu let získávám zkušenosti i já... Proto si myslím, že ten základ u těch učitelů vždy zůstává, jen se v průběhu let jejich zkušenosti prohlubují.* Určitý základ má každý učitel v sobě a nějaká jeho část se v průběhu let formuje, dotváří nebo prohlubuje. Jedná se o pevnou vlastnost, jelikož díky tomu žáci v našem případě děti, mohou mnohdy předvídat učitelovu reakci na určitou situaci. I když je ale interakční styl pevná vlastnost, v průběhu let se mění, jelikož učitel stále získává nové zkušenosti.

#### **4.1 Analýza a interpretace dat**

Data z pozorování a interview jsem analyzovala pomocí otevřeného kódování. Postupovala jsem tak, že všechny terénní zápisky a rozhovory z diktafonu jsem si přepsala do počítače a následně si je všechny vytiskla. Na základě transkriptu jsem zápisky pečlivě pročítala. Postupně mi při četbě vyplývaly jednotlivé kódy, které vystihovaly určité chování učitele. Toto jsem provedla u všech transkriptů.

Po celkovém nakódování jsem si vše ještě jednou přečetla, zda jsem něco nepřehlédla. Přečtením jsem si také zkontrolovala i kódy, které jsem si již stanovila, a další jsem případně přidala. Vzniklé kódy se stejným nebo podobným významem jsem shlukovala do skupin. Tyto objemné skupiny neboli kategorie odrážejí interakční styly vybraných učitelů mateřských škol. Kromě kódů vznikaly širší koncepty a z toho výsledné kategorie – interakční styly. Vzniklé kategorie jsou interakční styly: korekční, motivující, nejistý, nezvládající, přátelský, popírající. Kategorie i s příklady kódů jsou uvedeny v tabulce č. 3.

Zjištěná data vypovídají o výskytu různých interakčních stylů. Jelikož vzorek učitelů byl malý, nemohu mé výsledky zobecnit. Nejčastěji se ale učitel snaží držet určitý řád ve třídě, proto se snaží dodržovat určitá, předem nastavená pravidla.

Tabulka 3 – Tabulka kategorií a konceptů (vlastní)

<b>KATEGORIE</b>	<b>KONCEPTY</b>
<b>KOREKČNÍ</b>	Připomínání komunikačních a základních pravidel ve třídě.
	Připomínání úklidu hraček.
	Určování činnosti, kterou může dítě dělat.
	Zasahování do hry dětí.
<b>MOTIVUJÍCÍ</b>	Motivace dětí k činnosti.
	Změna tónu nebo výšky hlasu.
	Návrh možných her či činností.
	Napomáhání při hrách.
	Napomáhání při výtvarné činnosti.
	Podporující řešení určité situace.
<b>NEJISTÝ</b>	Neví, jak se má rozhodnout.
	Učitel vyčkává se svou reakcí.
<b>NEZVLÁDAJÍCÍ</b>	Dítě se směje učitelce.
	Dítě si dělá, co chce.
	Neuposlechnutí příkazů učitelky.

<b>PŘÁTELSKÝ</b>	Naplňuje dětskou potřebu blízkého kontaktu.
	Učitel se přizpůsobuje dětem.
	Děti si mohou vybrat hry dle jejich přání.
	Uposlechnutí potřeb dětí.
	Vyprávění zážitků.
<b>POPÍRAJÍCÍ</b>	Kárání a přikazování dětem.
	Nenaplnění představ učitele.

Z pozorování vyplynulo také to, že učitelé si mnohdy ani neuvědomují své chování v průběhu dne. Usuzuji tak z toho, že když jsem si pak později s učiteli povídala a ptala se i na proběhlé situace navrhli úplně jiné řešení, než které jsem vyzorovala.

Pro rozlišení rozhovorů a pozorování v mé práci jsem se rozhodla před každou ukázkou uvést o jaké pozorování nebo interview se jedná. Vždy jsem to specifikovala na učitele. Vždy je tedy uvedeno např. U1 – znamená to, že se jedná o učitele číslo jedna. Když je text kurzivou, znamená to, že je autor textu doslovně citovaný. Text, který je napsaný normálně je doplnění situace mými slovy.

Přikládám pro lepší orientaci ukázkou.

U3: Učitel pozoruje děti, které si zrovna nehrají dle jejich představ. Děti u hraní zlobí. Pan učitel děti upozorní: *Ještě jednou vás napomenu pak vám aktivitu vyberu já.* Dvě děti ale neuposlechnou a pro ně vybírá aktivitu pan učitel. Vezme je ke stolečku a mají třídít korálky dle barev. Chlapcům se aktivita zalíbí.

U každého z jednotlivých interakčních stylů jsem dlouho přemýšlela, jak jej pojmenovat, aby byl název vypovídající. Když jsem si na začátku rozboru vytvořila několik kódů a začala je shlukovat, vznikalo mi mnoho názvů. Ale těm jsem rozuměla jen já, pro čtenáře by byly opravdu nic neříkající. Po delším přemýšlení a několika konzultacích jsem dospěla k následujícím interakčním stylům, které předkládám v mé práci.

Myslím si, že v práci učitele dominuje většinou jeden z interakčních stylů. Zároveň se jich ale v jedné situaci může objevit více, kdy jeden interakční styl převládá a ten další je pouze doplňující nebo se ukazují jen jeho prvky.

Vzhledem k vzorku čtyř učitelů vzniklo celkem 6 kategorií. Jeden z učitelů má styl spíše korekční a popírající. Dvě z učitelek spíše přátelský. A poslední má kombinaci přátelského, nezvládajícího a nejistého.

Před samotným popisem kategorií bych chtěla uvést čtenáře do výzkumu i na základě výpovědí samotných participantů. Při rozhovorech jsem poprosila participanty, aby mi reagovali na jednotlivé situace, které jim popíši.

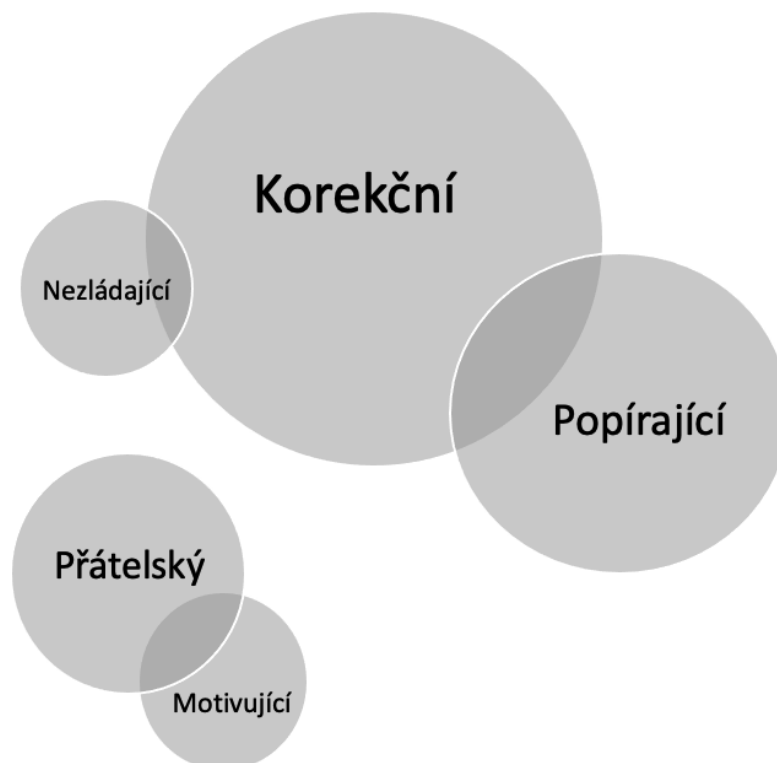
Jak jsem již zmínila, jednoho z učitelů jsem vnímala, že má interakční styl korekční a popírající.

*Já: ...dítě bloudí po třídě a neví, co by dělalo za činnost.*

*U1: Hmm, no tak to já už takovým situacím předcházím, buď dám, taky se to mění a je to zažitý rituál. Někdy mám vytažené hračky, s kterými chci, aby si děti hrály a mám je pohozené po stolečku nebo je na koberci. Z toho mám, že kluci si každý den berou auto, tak jim řeknu, dneska tato hračka není, proto si dnes vezmem jinou hračku. Když vidím dítě, že mi jen tak bloumá po třídě, tak přijdu a zeptám se: S čím si hraješ? Pokud mi řekne konkrétní hračku, ale že si s ní již hrát nechce, řeknu ať si ji uklidí na své místo a pokud takto bloumá, tak mu řeknu buď ať si vybere hračku, nebo dítěti nabídnu. Jo víš co, mám tam u stolečku tohle, tohle tohle, pojd' se na to podívat.*

Pro lepší představu mnou popisovaných stylů přikládám také schéma.





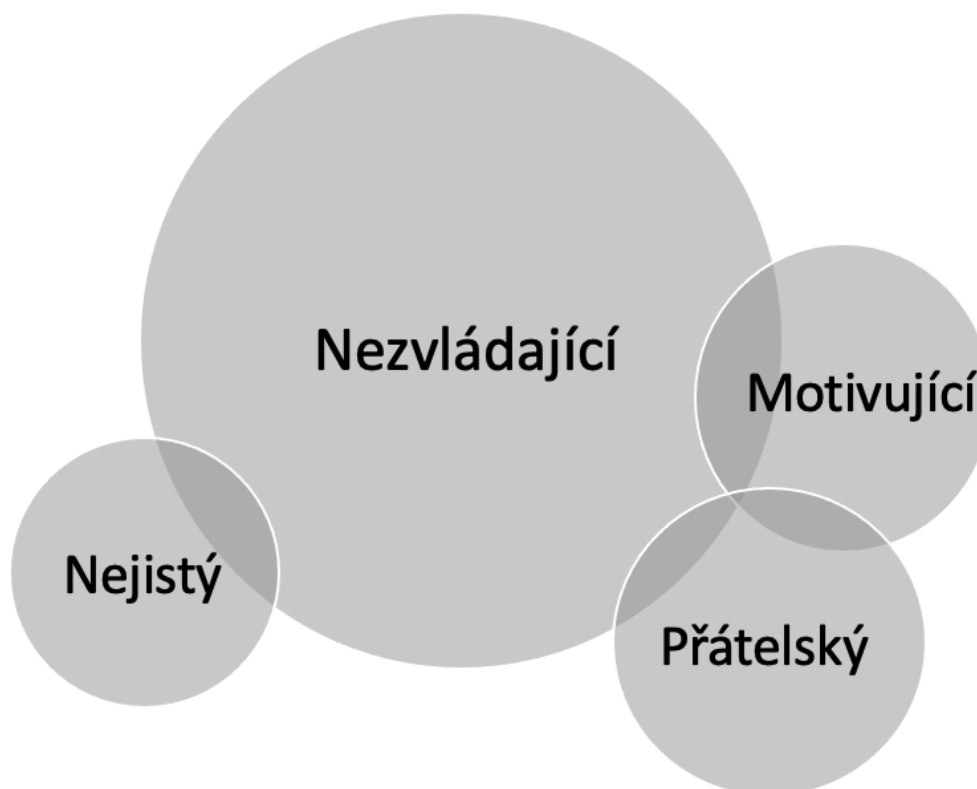
Obrázek 6 – Interakční styly objevující se u učitele 1.

I na základě odpovědi učitele mi zapadá do interakčního stylu korekčního s prvky stylu popírajícího, své tvrzení podložím v popisu jednotlivých kategorií, kde přiložím i ukázky z pozorování a rozhovorů.

V další ukázce se dle mého názoru učitel 2 vnímá jinak než ve skutečnosti pracuje. Přiložím ukázku, ve které učitel zmiňuje, jak on se vidí při komunikaci s dětmi v mateřské škole.

*U2: Já se snažím jít na jejich úroveň, snažím se být jejich kamarád, kterým jim něco nabízí... Snažím se pro ně být ten, co jim může něco nabídnout a snažím se to dělat tak, aby to pro ně bylo co nejlepší, tak aby po té nabídce šáhly, aby jim to nebylo protivné hned od začátku.*

Z mého pozorování však mohu říct, že učitel měl sice určitě snahu děti motivovat, ale nebylo to obvykle správnou cestou. Motivaci volil většinou až jako poslední řešení, když už si v situacích nevěděl rady. Proto za mě u tohoto učitele dominuje interakční styl nezládající s prvky interakčního stylu přátelského a nejistého. Lépe to lze vidět v následujícím schématu.



Obrázek 7 – Interakční styly objevující se u učitele 2.

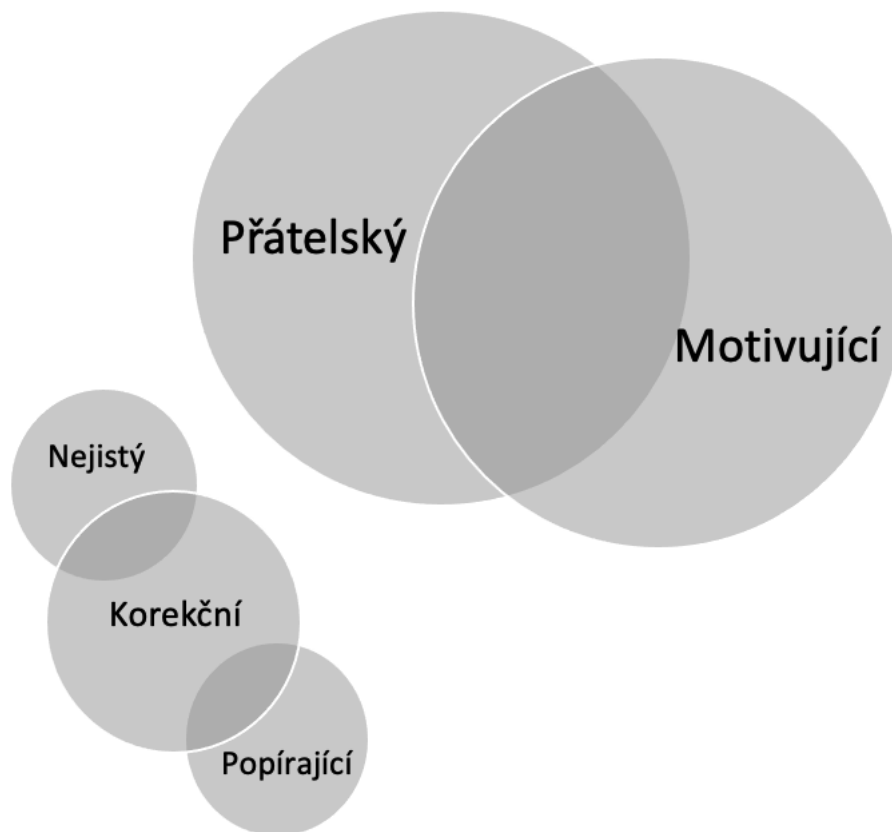
U třetího z učitelů, kterého jsem měla možnost pozorovat, mi jasně vyplynul interakční styl přátelský, který určitě obsahuje prvky interakčního stylu motivujícího. Přikládám také odpověď učitele na jednu mnou popisovanou situaci.

Já: ...co děláš, když do třídy dítě přichází s pláčem?

U3: *Samozřejmě, jak jsem již říkala, učitel nemůže sedět u stolečku, přiskočí, pohladí. Říká: My jsme se špatně vospinkali. Ale běž ty broučku. Utřu jednu slzu. Maminko papapa. Když je tatínek rozloučím se s tatínkem. Když to nezabírá, dítě беру za ruku a projdu se s ním po třídě. Kolikrát rodiče ani nevěří, že za půl minuty je po pláči. Někdy jsou to od těch dětí takové hysterické výlevy. Nechciii. Ale takové to vlídné a laskavé od učitelky taky musí být.*

V ukázce, kterou jsem přiložila, lze vidět reakci učitele. Učitel ve většině případů reagoval mile, snažil se vše dětem přátelsky vysvětlit, sedl si s nimi. Jeho přístup byl jiný oproti

všem participantům, které jsem měla možnost pozorovat. Pouze s učitelem číslo 4 měli něco společného. Blíže se můžete podívat v následujícím schématu.

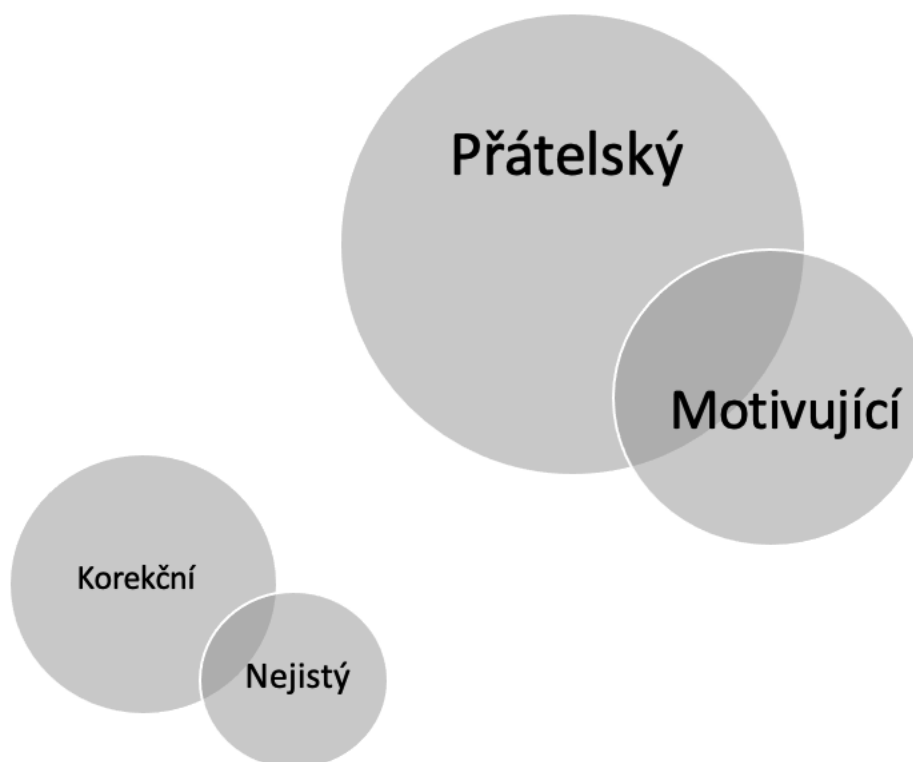


Obrázek 8 – Interakční styly objevující se u učitele 3.

U posledního z učitelů mi připadal dominantní interakční styl přátelský.

Já: ... dítě přichází do třídy s pláčem.

U4: *No to se mi stává často, jelikož teď pracuji s nejmenšími dětmi. Znáš mě, jsem věčně vysmáta, proto vždy mířím ke dveřím a přeju: Dobré ráno, co se děje? Neboj, mamka přijde za chvíli. Řekni mamce ahoj. S dítětem pak většinou mířím na umývárnu, kde si umyjeme společně ruce a cestou se snažím s dítětem vždy povídat, tak, abych ho přivedla na jiné myšlenky, než je to, že mu chybí maminka. Třeba se ho ptám, co dělali včera odpoledne, nebo jestli mají nějaké zvíře, nebo jaké hračky má doma. Prostě se snažím to dítě rozptýlit, což se ve většině případů vždy povede a z umývárny dítě již odchází bez pláče a míří si hrát.*



Obrázek 9 – Interakční styly objevující se u učitele 4.

Oba učitelé měli podobný pohled na přístup k dětem v mateřské škole. Učitel číslo 3 rád pracuje s hlasem, dětem mnohdy informace zazpívá, a to děti vždy opravdu zaujme. Tento učitel si ze sebe umí udělat „srandu“ a tím si získává ještě větší pozornost dětí. Zároveň mi připadalo, že v něm děti viděly přítele.

U učitele číslo 4 je vnímání dětí zapříčiněno i věkem. Protože učitel je opravdu mladý, tak ho děti vnímají spíše jako kamaráda než autoritu. Tu autoritu si mladý učitel musí vytvořit – mluvím z vlastní zkušenosti.

Určitě se dal s jednotlivými interakčními styly pracovat i dál a uvažovat o rozdělení, kdy učitel má svůj interakční styl, který je z něj patrný pořád a vedle toho interakční styl, který využívá pouze situačně. Myslím si ale, že by takovéto dělení bylo vhodné až po získání či absolvování více pozorování a lepším poznání jednotlivých participantů.

U všech interakčních stylů se objevují prvky jiného interakčního stylu, ne vždy jsou ale ty prvky tak dominantní, aby je bylo potřeba je zmiňovat. Mezi jednotlivými styly je určitá návaznost.

#### 4.1.1 Interakční styl korekční

U interakčního stylu, který se nakonec jmenuje korekční, jsem dlouho uvažovala nad názvem. Ihned po prvním pozorování jsem věděla, že jeden z interakčních stylů, který vznikne, bude styl, kde je dominantní vedení učitele. Najít správný název mi ale trvalo mnohem déle. Pod delších úvahách mě napadlo, že když je korektura určitá oprava, proč tento interakční styl nepojmenovat korekční. Protože kódy, které se mi shlukovaly všechny souvisely s určitou opravou či úpravou.

Mé první pozorování probíhalo u učitele, který má nejdelší praxi. Již po pár minutách mi přišlo vedení činností jiné, než bych to dělala já sama při své práci. Učitel v této třídě má rád určitý řád, děti před hrou musely vždy přijít a říct, s čím si budou hrát, pokud to neřekly, tak jim učitel určil, jakou činnost zrovna mohou dělat. Zároveň zasahoval do hry i tak, že dětem umožňoval určité hry jen některé dny v týdnu, např. pokud si dítě již v pondělí a úterý hrálo s legem, tak ve středu tuto možnost již nemá, protože má svou hru střídat. Jednalo se o učitele číslo 1.

Jednou ze situací, která mě zaujala, bylo, když děti se po snídani vracely ke svým hrám.

U1: Pan učitel děti postupně pouští od stolečků od snídane (svačinky). *Děti, co mají roztažené hračky, si můžou hrát s nimi, a ten, kdo nemá vytažené hračky, musí přijít říct, jakou hračku si vezme.* Děti postupně odchází, učitel pozoruje z povzdálí a čeká, aby děti přišly říct nebo šly ke svým vytaženým hrám.

Nelíbilo se mi chování učitele. Děti kvůli němu byly sklíčené. Když odnesly snídani, tak se šly umýt, to pro ně bylo přirozené. Když ale některé z dětí nesplnilo pravidla, tak byl učitel nepříjemný.

U učitele U1 byl tento interakční styl velmi častý, má rád ve třídě určitý řád.

U1: Chlapci přichází k učitelce, přidává se i Alex.

A: *Já si budu hrát s Vítkem.*

U: *Ale Vítek mi ještě neřekl, s čím si bude hrát a máš mi říct s čím, ne s kým.* (učitel rozhazuje rukama)

Děti postupně říkají, s čím si budou hrát: já si vezmu kostky, já si jdu hrát s kosmetikou... A odcházejí si hrát. Dle mého názoru, z chvil, které jsem v mateřské škole strávila, mi připadalo, že jsou děti již zvyklé na tento režim. Již automaticky chodily za učitelem a na všechno se ptaly. Nepřišlo mi to ale správné.

Situací, při kterých učitel chtěl přesně slyšet hru, hračku nebo činnost, kterou budou děti dělat nastalo opravdu hodně. Jelikož učitel se vnímá, dle jeho slov, jako přísný a má nastavená pravidla, tak se také jeho práce o to opírá. Příkládám ještě další ze situací.

U1: Přichází ke stolečku Peťa, který už uklidil hračky (kuželky) a říká paní učitelce, že si jde hrát s Adriankou.

U: *Nejdeš, protože Adrianka kreslí u stolečku, takže si sedni sem a vem si tady pexeso.*

Mezitím skupinku dětí paní učitel usadila ke stolečku, kde dvě holčičky tvoří z plastelíny (určil jim to učitel)

Pro mě, jako pro učitelku z praxe, bylo toto pozorování poněkud těžké zpracovávat. Každý učitel je jiný, má jiný přístup. Když vidím, že by si děti mnohdy vzaly úplně jinou hračku nebo by dělaly jinou činnost, je to těžké. Samozřejmě to je cílem výzkumu, pozorovat interakční styly učitelů. Zajímalo mě, u tohoto učitele, jak se sám popíše v rámci interview. V průběhu rozhovoru se více rozpovídala o svém stylu.

U1: *...Já třeba to mám postavené tak, že jsem dost přísný, že po dětech prostě vyžaduji pravidla, a těch pravidel, aby se drželo. Já jsem teda přísnější, ale ty děti musí vědět, že je máš ráda. Jo mám je rád, ale jsou nějaké nastavená pravidla a nenechávám děti. Já osobně nenechávám děti dělat co chtějí. Ono, když si ten kolektiv jeden na druhého si zvykne, tak potom je to takové hrozně fajn.*

Po chvíli svůj popis ještě doplnil. Již z první části popisu je patrné, že i učitel se vnímá jako přísný, vyžaduje pravidla a těch se má držet. Nevnímá to jako něco, co by bylo na obtíž.

U1: *Jsem přísný. Musí ty děcka vědět, a ony to poznají, jestli se na ně tváříš jenom tak a nemáš je ráda, tak oni to vycítí a nikdy za tebou nepůjdou. Nebo prostě nevnímá. A víš, jak je to. že třeba pracuješ s hlasem, tak musíš občas sílu hlasu dát a z toho vlastně ubereš a mluvíš úplně potichu, toto mají děti hrozně rády. Ať se jedná o čtení pohádky, povídání příběhu. To člověk prostě potom ty techniky, člověk na to přijde. Každý si to svoje najde.*

Učitel má být určitě dětem přítelem, je ale zároveň potřeba dodržovat určitý řád. Kde ale ten řád má hranice už nikdo neví. Každý učitel je jiný, každý má jiný přístup, ale hlavně každý z nich jinak vnímá slovo „přísnost“ nebo „být přísný“.

Samozřejmě, že se korekční interakční styl neobjevoval pouze u jednoho z učitelů.

U4: Mezitím si učitel všímá, jak na koberci někdo běhá a zlobí děti. Učitel jde směrem ke koberci. Jedná se o Terezku, kterou už jednou napomenul.

*U4: Terezko, ale já už toho mám dost. S ničím si tu nehraješ a jen tu pobíháš, takže si pojd' hrát se stolečku. Co si vybereš?*

*T: (první vypadá uraženě) Poskládám si puzzle.*

*U4: Dobře, tak si je vyber a jdi skládat.*

Při této situaci se prvotně snažil učitel zachovat „klidnou mysl“. Nakonec se ale rozzlobil, ve chvíli, kdy dal dítěti možnost si vybrat hru a ono pokračovalo v činnosti, která se učiteli opravdu nelíbila. Musel tedy využít interakčního stylu korekčního a zasáhnout. Zasáhl ale v nejmenší možné míře. Dítěti sice určil, že musí jít z koberce pryč, ale zároveň dal dítěti možnost výběru hry. Tím ho úplně nesvázal a nechal mu možnost výběru.

Občas je potřeba v mateřské škole připomínat i komunikační pravidla. Jedná se jak o umění pozdravit, poprosit, celkově o slušné chování. Jeden z takových rozhovorů proběhl u učitele čtyři.

U4: Ke stolečku přichází holčička Ella. Povídá paní učitelce, že jde tento den po obědě domů.

*U: Elinko, ale tatínek nic neříkal.*

*E: Ale já půjdu po obědě.*

*U: No tak uvidíme.*

*E: Půjdu po obědě, maminka to říkala, tatínek je trubka.*

*U: To neříkej o tatínkovi, uvidíme.*

Holčička odchází.

Učitel musel připomenout dívce, jak se mluví o rodičích. I když dívka někde slyšela o tatínkovi mluvit jako o trubce, není to správně. Tato situace ale neskončila odchodem dívky. Za chvíli zvonil telefon.

U4: Ve třídě zvoní telefon (mezitřídní). Učitel ho jde zvednout.

*U: Elinko, hádej, kdo volal.*

*E: Kdo? Pan učitel?*

*U: Přesně tak, a říkala, že volala maminka, že jdeš po obědě. Tatínek to zapomněl vyřídit.*

*E: No, protože on je trouba. Jsem to říkala, že jdu po obědě.*

*U: Elinko, říkala jsem, že takhle o tatínkovi nebudeš mluvit. Tatínek to zapomněl vyřídit, myslí i na jiné věci, ale takhle o něm nemluv.*

*E: chhh a odchází*

*U: Vrať se a pojd' mi říct, co teď bylo špatně?*

Holčička mlčí.

*U: Musíš se chovat hezky i k rodičům, a i ke mně. Když ti něco říkám, musíš mě poslouchat. Ano?*

*E: Ano.*

*U: Co teda bylo špatně?*

*E: Že jsem řekla o tatínkovi, že je trouba, a to se nemá říkat.*

*U: Přesně tak, to si zapamatuj. Tak si jdi hrát.*

Na základní pravidla, která jsou ve třídě nastavená, se nesmí zapomínat, protože když se opomenou jednou, řeknou si všichni, že se nic nestane, ale není to tak. V dítěti takového nedodržení vzbuzuje myšlenku „ale mě to prošlo, tak příště už nebudu musít“, proto je potřeba, aby učitel vždy byl v důsledný v pravidlech, které si nastavil.

V mateřské škole, a troufám si říct, že všeobecně u dětí, se člověk často setkává s připomínání komunikačních pravidel. Jedná se o obyčejné pozdravy, poprošení anebo poděkování, které se mnohdy úplně vytrácí z konverzace. Proto je potřeba, aby učitel dětem tyto pravidla připomínal, a to i tím, že pozdraví jako první, aby dětem připomněl, jak je to správně.

U2: Paní učitel vítá děti, které přicházejí + (zdraví i pohledem rodiče i dítě). Dítě na základě pozdravu od učitelky přeje také dobré ráno. (děti již automaticky jdou na umývárnu se umýt, učitel jen kontroluje, zda jdou)

Jsou ale i situace, při kterých učitel připomíná základní komunikační pravidla, ale na dětech lze vidět přesně názor, který na tomají. Respektive lze sledovat, jak vnímají učitele a ví, jak moc musí dodržovat nastavená pravidla právě u něj.



Úklid je v mateřské škole další činnost, která probíhá často. Dítě si má po sobě uklidit hračky, uklidit svoje oblečení anebo uklidit si nádobí po jídle. Děti si to mnohdy ale neuvědomí, a tak učitelé musí na tuto skutečnost upozorňovat.

U4: Učitel bere do ruky triangel. Cinká.

*U4: Děťátka začneme si uklízet své hračky.*

Děti začínají uklízet, učitel jim dává chvíli čas.

V tomto případě se jedná jen o prvotní připomenutí, které je pro děti ale velice důležité. Děti potřebují občas připomenout činnosti, které mají dělat.

U2: Učitel volá na celou třídu: *Děti, v herně začínají uklízet. Oblečení pro panenky bude poskládané. Panenky budou oblečené, nebudou nahaté. Kostky uklid'te do krabice, auta do krabice. Všechno je potřeba uklidit.*

V této ukázce učitel pouze neupozorňuje, nedává dětem volnost a přímo vyjmenovává činnosti, které po dětech chce udělat. Upozorňuje na vše, co bude za chvíli kontrolovat. Dle mého názoru toto není také úplně správně, jelikož dítě místo toho, aby začalo uklízet a dělat činnost z vlastní iniciativy, poslechne učitelku a dělá přesně to, co slyšelo. Kolikrát se nezaměří na úklid tak, jak by se zaměřilo, kdyby upozornil učitel jen na to, že mají děti uklízet.

Zároveň ale děti samy od sebe neumí dodržovat určitý harmonogram a ten jim právě pomáhá dodržovat učitel. Děti ještě nepoznávají čas a většinou se orientují jen ve sledu činností, jak jdou za sebou. Většinou vnímají čas jídla a pobytu na zahradě. Po delším pobytu v MŠ mají v sobě i zafixovaný určitý čas úklidu. Ne všechny děti, ale některé už chodí dokonce učitele upozorňovat a ptají se, kdy se bude uklízet. Samozřejmě není vždy pravidlem, že všechny děti začnou hned uklízet. Spíše je to výjimka, kdy všechny děti hned všechno uklidí. To musí být děti opravdu hodně na nějakou činnost nemotivované.

U4: Učitel jde po třídě a kontroluje děti, zda uklízí. Většina dětí uklízí, u jednoho stolečku neuklízí jedna holčička.

*U4: Eliško začni uklízet, odpoledne si tu hračku můžeš zase vytáhnout.*

*Holčička se zvedá a začíná uklízet.*

Tady tato situace je ukázkový případ toho, jak to probíhá v mateřské škole. Učitel jako první děti upozorní, že je již čas začít uklízet. Postupně pozoruje děti a následně si to vše

kontroluje. Většinou narazí na někoho, kdo neuklízí. Děti si obvykle dál hrají anebo jak je i tady v ukázce se nemohou dohodnout, kdo hračky uklidí.

U1: Učitel volá na Emu.

*U: Emo kde tě mám, měla jsi to celé uklidit. Okamžitě to všechno uklid'. Nějak jsme se spolu přece domluvili.*

*E: Ano jdu na to.*

*U: Mělo to jít hned, né že na tebe budu volat, ať to jdeš udělat.*

Učitelé si opravdu většinou chodí zkontrolovat celou třídu, aby byla v pořádku a nebyly nikde rozházené hračky.

*U: Zoe a kde ty jsi? Toto bereš jako uklizené?*

*Zoe: Tady jsem.*

*U: S kým sis tam hrála? Sama jsi přece nebyla?*

*Zoe: Hrála jsem si s Vivivankou.*

*U: Tak okamžitě to jděte uklidit.*

Ve chvílích, kdy učitelé připomínají úklid, většinou zní přísně. Tedy v tom prvotním oznámení ne, toto řeknou obvykle veselým, oznamujícím tónem. Když ale chodí kontrolovat, hlas se mění.

Většina učitelů má svoje zvyky při upozorňování dětí, že se blíží úklid. Někteří učitelé použijí píseň, jiní zpívají, další zazvoní na zvoneček, nebo, jak jsem již zmínila, používají triangl.

U2: Učitel bere do ruky zvoneček a zvoní.

*U: Děti, uklízíme v raketě, a jelikož se do rakety máme vlézt všichni, tak musíme uklidit vše, co se válí v raketě na zemi.*

Děti začaly všechny uklízet.

*U: Kluci, uklid'te do dílny všechno nářadí.*

Jeden z chlapců se pouze válí na zemi.

*U: Halóó halóó připomínám i Sebíkovi, že uklízíme a neválíme se pouze na zemi.*

Seb: *Hahaha* (vstává)

Nastávají i situace, kdy děti začínají uklízet, ale některé se schválně k úklidu nepřipojují. V této ukázce se Sebík válel na zemi. Problém byl ale v tom, že když ho učitel upozornil, že má jít uklízet, chlapec místo toho, aby poslechl se učitelce začal smát. Z ukázky to sice vypadá, jako by chlapec situaci vzal s humorem, ono tak trochu je. Ale chlapec se učiteli rád zasmál, s výrazem, že on to dělat nemusí. Sice vstal, ale smál se. Učitel s ním v tuto chvíli nic nedělal, šel se věnovat ostatním dětem. Učitel si ale všiml chování chlapce. Proto tato část se prolíná také s interakčním stylem **nejistý**. Tato situace nebyla úplně šťastně vyřešena, protože na chlapci bylo vidět, že z toho měl opravdu pouze srandu.

U učitele číslo dvě jsem se setkala s tím, že musel opravdu častěji upozorňovat děti na úklid než všichni ostatní respondenti. Děti byly více divoké a neposlouchaly.

U2: *Sofie okamžitě pojd' uklízet.*

Dívka se otočila s pohledem „co po mě chceš“, protočila oči a šla uklízet.

U: *Kdo nám to háže s kosmonautkou? Ty Sevo?*

S: (má provinilý pohled, ani nic neříká a přestává)

Samozřejmě, nechci říct, že ho děti vůbec neposlouchaly, ale určitě jim déle trvalo, než začaly brát učitele vážně. Učitel číslo dvě používal při úklid zvonek. Děti neposlouchaly, jak měly, a proto musel většinou zvonek použít víckrát.

U2: Některé děti nezačaly uklízet, což panu učiteli vadí.

U: *Děti zvoním znovu, okamžitě všichni uklízejte, mám pocit, že některým nefungují uši.*

Ve třídě panoval chaos, ale už to začalo vypadat nadějně. Je tu více chlapců než dívek, a když se sejdou všichni, je třída opravdu divoká.

U2: Jeden z chlapců zlobí na koberci, učitel ho chytl za ruku a dovedl ke stolu.

U: *Ted' tady budeš sedět a budeš si malovat.*

Učitelům v situacích, kdy si připadají bezradní, většinou nevydrží nervy a na děti obvykle zakřičí. Což proběhlo i v této situaci. Učitel byl celý rozčilený, doběhl k dítěti, chytl ho za ruku a určil mu činnost. Bylo už určitě potřeba zasáhnout, nejsem si ale jistá, že řešení bylo vhodné.

Korekční styl je určitě celkově hodně v mateřských školách využíváný. Začíná to, když děti nastoupí do mateřské školy. Učitel je v tu chvíli všechno učí, snaží se jim dávat na

výběr. Děti většinou ale o nic nejeví zájem, proto učitel dětem činnosti a hry určuje, stejně je to i s úklidem. Děti si neumí po sobě obvykle uklidit. Je to většinou tím, že neví kam, proto učitel musí pomáhat i s tím. V neposlední řadě se jedná o připomínání komunikačních pravidel a pravidel třídy. Je určitě potřeba vše, co jsem vyjmenovala, děti prvotně naučit. Na začátku školního roku se u učitelů, dle mého názoru, objevuje hodně interakční styl korekční, protože je potřeba děti opravdu naučit pravidlům a vést je. Postupem času se ale u učitelů objevuje interakční styl, který je u nich dominantní.

#### 4.1.2 Interakční styl motivující

Interakční styl motivující, jak již vypovídá název vede k určité motivaci. U tohoto interakčního stylu pro mě nebylo tak složité vymyslet název, jelikož veškeré kódy souvisely s motivací. Ta tedy byla dominantní.

U interakčního stylu **motivující** se mi několikrát stalo, že se objevily i prvky interakčního stylu přátelský. Myslím si, že je to tím, že když učitel umí děti pořádně namotivovat, tak si je určitým způsobem získává a děti k němu mají také větší důvěru. Pro ukázkou přikládám schéma, na kterém lze vidět, jaké interakční styl se objevily při interakčním stylu **motivující**.

U interakčního stylu motivující je několik možných vazeb, mezi jednotlivými koncepty. Protože učitel, když motivuje mnohdy využívá několik z nich. Nejčastější je od učitele motivace k činnosti, při které využije změnu tónu nebo výšku hlasu. Pro děti je opravdu motivující, když učitel změní hlas nebo si ze sebe udělá srandu. Činnost, kterou učitel nabízí, je hned pro dítě více přitažlivá.

K motivaci dětí je vhodné využít nějakou pomůcku v následujícím případě se jedná o globus. Pro děti je to určitě vhodné, protože v následující ukázce učitel říká, že děti letí kolem země. Ne všechny děti si to ale umí představit. Takže díky tomu děti do činnosti mnohem více namotivuje.

U2: Učitel bere do ruky globus a míří s ním za dětmi na koberec.

*U: Děti zrovna letíte kolem země, tak ať do ní nenarazíte.*

*Vlád'a: Pane učiteli, točím, abych ji obletěl.*

*Viny: Pane učiteli, koukejte (ukazuje co má v ruce)*

*Jon: Pane učiteli, loď potřebuje opravit.*

*U: Chlapci, ale opatrně s tím opravováním.*

Děti po patřičné motivaci byly do činnosti opravdu zapálené

Učitel přichází do třídy, upozorňuje děti ať dojdají. Zároveň ve třídě bere kosmonautku Lajku, kterou společně vytvořily předchozí den. Učitel povídá o vesmírné lodi a jako motivaci používá zmíněnou Lajku.

*U: Kluci vymyslete, čím budeme řídit. Koukejte, jaký má ta Lajka obleček.*

*S: Paní učitelko koukejte tímto.*

*U: Jak já to sleduju, my máme nějaké neukázněné pasažéry v raketě. Takže to tady pozměníme.*

Je potřeba, aby učitel děti před činností pořádně namotivoval. Stále to ale není pravidlem a každý učitel to nedělá. Mnohdy, aby si učitel ulehčil práci, si všechny pomůcky nachystá sám, dětem i před chystá všechny věci na stůl tak, aby výtvar seskládaly jen dohromady. Rodiče ale nechtějí vidět výtvar učitele a dokonalou nástěnku, ale chtějí vidět práci dětí. Tak smýšlel učitel i v následující ukázce.

U3: Učitel chystá činnost pro děti. Respektive chystá pomůcky, které budou děti potřebovat pro následující tvorbu a má je schované u sebe.

*U: (hrozně se směje) Hahaha, koukejte, co tady máme? To je totiž bařův domek, takových domečků je ve Zlíně moc. Všichni si prohlédněte, jak vypadá. A jděte si pro lepidlo.*

*M: Tak lepidlo.*

*U: Nejprve si ukážeme domeček a potom budeme dělat nemocnici. Všimli jste si, jaký to má tady? (ukazuje spáry mezi cihlami)*

*M: Vymazané.*

*U: Správně. Koukejte děti, co teď udělám... Tady dady dáááá. Koukejte, cestička. Vezmu tu spáru a tady dady dáá. Co teď s tím chodcem?*

*J: Můžeme tady zahnout.*

*U: No to nee.*

*J: Vezmeme nůžky.*

*U: Správně. Tak (učitel si chytá nos) anténa přenosu.... haloo...(přítom ukazuje)*

U: *Dva kluci budou sedět tady, jeden udělá jednu stranu a druhý druhou. Kluci sedí vedle sebe né naproti sobě, drahoušku.*

Tato ukázka má i prvky interakčního stylu **přátelský**. Obvykle, není to ale pravidlem, když učitel děti umí dobře namotivovat, děti k němu více vzhlíží. Proto se často u interakčních stylů motivující a přátelský objevují prvky toho druhého. Jak jsem již zmiňovala motivace je určitě důležitá, pokud učitel neumí dostatečně namotivovat, měl by si o tom něco nastudovat, poptat se. Určitě by se v tom měl zlepšovat. Minimálně může jít pozorovat například svou kolegyni či kolegu. Protože pokud se v tom učitel nezlepší, postupně ztratí zájem dětí o jednotlivé činnosti a aktivity.

Učitel pokračuje ve své cestě na koberec. Vidí, že dívky neuklízí v koutku, kde mají lékařství.

U4: *Holčičky, ale vy jste vůbec nezačaly uklízet.*

E: *Paní učitelko, Ema vůbec neuklízí, a to si tady hrála. A Rozárka taky nepomáhá.*

U4: *No Elinko, tak si musíš holky zavolat, takhle to nejde.*

E: *Emo, Rózo! Pojd'te hned uklízet.*

Em: *Ale já si to nevytáhla.*

E: *Ale vytáhla, hrála sis tu se mnou.*

Em: *Tak dobře, pojd'me to uklidit.*

Holky začínají uklízet, učitel jen přihlíží na jejich činnost.

Učitel musí do takovýchto situací obvykle zasáhnout, respektive dát prvotní impuls, určitou motivaci dětem, aby začaly něco dělat. Určitým způsobem je namotivovat. Většinou nad nimi stojí a dělá dohled do chvíle, než se děti dohodnou, aby měl jistotu, že děti činnost opravdu dokončí. Takovéto situace v mateřských školách nastávají často.

Je také možné, že se u interakčního stylu motivující objevují prvky stylu korekční. Učitel měl pro děti ihned po příchodu nachystané činnosti. Samozřejmě že děti by rády vynechaly některé z pravidel, které se musí dodržovat. Učitel děti tedy namotivoval, ale vzápětí jim připomněl základní pravidlo, na které se nesmí zapomínat.

U3: Učitel měl pro děti nachystaných několik věcí na stolečku, které se vztahovaly k pohádkám. Přicházejí do třídy holčičky a ve třídě už je jeden chlapec.

U3: *Haha děti, koukejte, Popelka ztratila střevíček. Komu asi ten střevíček patří? První si běžte umýt ruce a pak můžete za mnou přijít.*

J: *Jé pane učiteli můžu si ho vyzkoušet?*

U3: *To víš že můžeš. To jsem zvědavý, jestli tady tu Popelku najdeme. Zkus se v něm projít.*

J: *Koukejte pane učiteli.*

U3: *No tobě to jde, ale asi nebudeš ta Popelka, kouke, úplně přesně ti nesedí. Zkus ho půjčit Natálce.*

N: *Jé, to je paráda.*

U3: *No ten ti taky padne, ale není to úplně ono. Jdi hlavně opatrně.*

N: *Je krásný, pane učiteli. Ta Popelka se má.*

U3: *To víš, měla krásný střevíček.*

V této ukázce je dominantní interakční styl motivující. Prvky korekčního stylu se objevují na začátku, kdy učitel pouze dbá na dodržení pravidel, ale je pro něj prioritou motivace.

Motivace dětí může probíhat i jen tím, že učitel dětem předloží určité varianty, jak by mohly činnost provádět. Příkladem je práce dětí s plastelínou.

U1: Učitel znovu přichází ke stolečku s plastelínou a přináší dětem nožik na plastelínu a formičky. Děti se jen podívají, s radostí berou a tvoří dál.

Motivaci lze ale prohloubit. Většinou tuto motivaci k činnosti učitel prohloubí nějakým příběhem, tím se u interakčního stylu motivující mohou objevit také prvky interakčního stylu **přátelský**.

U1: Učitel jde zkontrolovat děti, jak tvoří s plastelínou a novými pomůckami.

Učitel vypráví příběh: *Já jsem o víkendu pekl frgály a taky jsem do těsta takhle tlačil a nahoru jsem dal tvaroh a borůvky. Tak si zkuste taky vytvořit svůj koláč.*

Eliška: *Pane učiteli náš tatínek dělal věnečky.*

U: *To pekl na ty tvoje narozeniny, že?*

E: *Ano. (děti pan učitel zaujal povídáním z víkendu, byla na panu učiteli vidět radost)*

Při správné motivaci k činnosti děti vždy činnost dělají s mnohem větším zapálením. Pokud děti správně namotivovány nejsou, činnosti mnohdy tzv. odfláknou. Občas stačí pořádně vysvětlit dětem činnost, kterou mají dělat, a to mnohdy děti namotivuje ještě více. Motivace při tvoření je jedna z nejčastějších. Přístupem učitele má v sobě další ukázka také prvky interakčního stylu **přátelský**. Hlavním cílem učitele bylo ale chlapce namotivovat.

*U4: Sebastiánku, Matyášku a Ondro pojd'te za mnou.*

Kluci jdou z koberce směrem k panu učiteli.

*U4: Tak kluci, tady jsem si pro vás nachystal brčka – trubičky, kterými budeme rozfoukávat bacily. Koukejte (učitel ukazuje).*

*O: Takhle? (ukazuje)*

*U4: Ano správně Ondro. Matyášku, koukej, musíš si to dát na rty... Vidiš, jde ti to správně.*

*S: Koukejte, pane učiteli.*

*U4: Super, jsi šikovný. Tak teď se všichni podívejte na barvy, co tu máme na stole a promyslete si, jakou barvu budete chtít.*

*O: Já chci tuto (ukazuje).*

*U4: Dobře Ondři, ale nevykřikujeme, zatím sis to měl jenom promyslet.*

*U4: Takže Ondra ukázala na zelenou, kdo bude chtít zelený bacil?*

Všichni kluci zvedli ruku.

*U4: Dobře, tak tady každý máte a zkuste rozfouknout bacil.*

Motivací pro děti v průběhu činnosti je i pochvala, kterou učitel využil. Chlapci byli po pochvale spokojenější, do činnosti více zapálení. Byli rádi za uznání učitele.

Následující ukázka také obsahuje prvky interakčního stylu přátelský. Hlavní cíl učitele je ale děti namotivovat do činnosti tak, aby tvořily samy.

*U3: Chlapci, pojd'te sem. Půjdete do obchodu. Máte dvě vázání, levou a pravou stranu lyží. Můžete si vybrat, který časopis využijete.*

*U: Toto je tvoje?*

*D: Ne, to je Danečka. Koukněte, toto by se ti líbilo?*



D: *Cena tam bude?*

U: *Nebude!*

U: *Takže stříhejte a lepte. Protože tento kluk už má hotovo tak si sedne a jen se dívá na ostatní, ale může vystříhnout další obrázky pro další děti.*

U: *Podle čárek, budete vyrábět lyže, které tahle(ukazuje) pozohýbáte)*

D: (hlasí se)

U: *Ano Danečku?*

D: *Já lyži nemám.*

U: *A já tě budu obsluhovat jako krále?*

D: *Nee, už vím.* (chlapec vstane, jelikož všechny věci, které se týkají tvorby lyží jsou položené na parapetu)

K vysvětlení této ukázky by byla úplně nejvhodnější fotka. Proto situaci blíže popíši. Děti si vyráběly lyže s vázáním. Nejdříve si každé dítě vyrobilo lyže, následně si je mělo za úkol nazdobit a po dokončení dodělat vázání. Všechny pomůcky, které byly potřeba k práci měly děti nachystané na parapetu (pro děti to byl „obchod“) a děti si postupně měly dokončovat svůj výtvar. Učitel postup dětem vysvětlovala den předem. Tento den již měly vše nachystané v obchodě a braly si věci. Proto byla vhodně zvolená prvotní motivace učitelky a děti se na činnost opravdu těšily. Ačkoli se z ukázky může zdát, že učitel chlapce U3: *A já tě budu obsluhovat jako krále?* napomíná, řekl to ale vtipným tónem a myslel to jako legraci.

Občas se také stává, že učitel přechází ze své nejistoty do stavu, kdy zkouší děti namotivovat. Je to asi tím, že když vidí, že na děti už nic neplatí, snaží se celou situaci zachránit patřičnou motivací. Situace, kterou teď přidám v sobě obsahuje také prvky interakčního stylu **nezvládající**.

U2: Pan učitel chce sdělit informace dětem, ale ty strašně hučí. Učitel přes ně není slyšet. Upozorní děti, že by se měly ztišit.

U: *Děti včera jsme vyráběli tady tu kosmonautku, dnes si vyrobíme vesmírnou loď.* (děti pohledem sdílí nadšení).

U: *Takže děti, které už jsou po jídle, se můžou zvednout a jít si uklidit, umýt se a půjdou na koberec stavět vesmírnou loď.*

Děti postupně odchází od stolečků, zůstává pár dětí, které snídají. Učitel odešel na koberec s dětmi stavět vesmírnou loď. Děti začaly blbnout a skákat jedno přes druhé. Učitel jim nic neříká a povídá o stavbě lodi. Co je na to potřeba a jakým způsobem budou stavět.

Situaci učitel asi vhodně vyhodnotil, protože si již opravdu nevěděl rady. Respektive mi přišlo, že učitel si nepřipadal bezradný, ale spíš mu nevadilo, že děti řvou a neposlouchají ho. Bylo ale na něm vidět, že si uvědomoval nějakou potřebu zasáhnout do této situace. Rozhodl se tedy děti namotivovat, což prvotně zapůsobilo. Děti ale během chvíle přešly od stolů na koberec, kde znovu pokračovaly v hluku, takže motivace zabrala, ale ne na tak dlouho, jak by měla.

#### 4.1.3 Interakční styl nejistý

Když jsem se při mém pozorování setkala s určitými situacemi, vždy jsem již rovnou uvažovala, jak bych mohla pojmenovat interakční styl, který učitel má v daném momentu. Přece jenom se některé situace opakovaly a reakce také. U interakčního stylu nejistý název vyplynul z určité nejistoty učitelů v daných momentech ve třídě, které jsem si zapamatovala. Při následném kódování pro mě z jednotlivých kódů vyplynul interakční styl nejistý. U interakčního stylu nejistý jsem zaznamenal u několika situací prvky interakčního stylu korekční.

U interakčního stylu nejistý většinou rozhodnutí učitele končí tím, že plynule přejde k prvkům interakčního stylu **korekční**. Dětem nakonec přikáže činnost nebo zasáhne do hry. Příkládám jednu z ukázek z pozorování. U učitele nemám pocit, že by nezvládal. Právě naopak, pouze vyčkává se svou reakcí tak, aby dítěti nesvazoval a dal mu možnost své chování změnit. Zároveň dává i sobě delší čas na rozhodnutí, aby se neunáhlil.

U4: Pan učitel si od stolečku všímá dětí, které již jednou napomenul, že zlobí na koberci a volá: *Terezko, že se mi to jenom zdá? Maxi, neboť tu Terezku.*

Učitel si v tuto chvíli nebyl úplně jistý, zda má zasáhnout, nebo ještě děti nechat. Uplynulo pár minut a pan učitel slyší z koberce nějaký hluk, podívá se a vidí, že na koberci opět někdo běhá. A je to znovu již zmíněná dívka Terezka.

U4: *Terezko, ale já už toho mám dost. S ničím si tu nehraješ a jen tu pobíháš, takže si pojď hrát ke stolečku. Co si vybereš?*

T: (první vypadá uraženě) *Poskládám si puzzle.*

*U4: Dobře, tak si je vyber a jdi skládat.*

Nejdříve se jednalo o styl **nejistý**, z důvodů, které jsem již zmiňovala. K závěru se u učitele objevily i prvky interakčního stylu **korekční**.

Tento interakční styl se moc neprojevil u učitele číslo 1. Tento učitel si je totiž vším hned jistý a rovnou mluví a zasahuje (dodržuje svá nastavená pravidla), i když to vždy není správné a bylo by lepší se nad svým rozhodnutím zamyslet. Příkládám jednu ukázkou situace. Učitel měl při ní čas na rozmyšlenou po dobu, než přešel celý koberec. Kdyby učitel chtěl reagovat ihned, mohl na dítě jen zvýšit hlas.

U1: Holčička jen tak poskakuje na koberci, učitel si holčičky všimne. Míří přes celou třídu k ní. (vypadá naštvane)

*U: Kláry, skákat budeme, až budeme cvičit, teď pojd' ke stolečku... učitel vede holčičku za ruku ke stolu... učitel utírá stůl po snídani... tak teď mi pomůžes nachystat ubrus.*

I u této ukázky se u učitele objevily prvky interakčního stylu korekční.

Učitel s interakčním stylem nejistý si obvykle nechává pouze chvíli na rozmyšlenou. Tuto chvíli využije buď dokončením rozdělané činnosti, nebo děti z povzdáli pozoruje a sleduje, co budou dělat. Zároveň i sobě dává čas na rozmyšlenou.

U2: Učitel si všímá, že holčičky berou plyšáky, které nemají dovolené. Chvíli je pozoruje.

Po určité chvíli se ale rozhodně reagovat.

*U: Holčičky, plyšáky nebereme.*

*H: Ale...*

*U: Žádné ale, prostě nebereme...*

Učitel si v tuto chvíli nebyl úplně jistý, zda má hned zasáhnout, protože dívky prvotně vypadaly, že se pouze na plyšáky dívají. Během chvíle ale plyšáky začaly brát a v tu chvíli učitel striktně zasáhl.

U3: Učitel pozoruje děti, které si zrovna nehrají dle představ. Děti u hraní zlobí. Pan učitel děti upozorní: *Ještě jednou vás napomenu, pak vám aktivitu vyberu já.* Dvě děti ale neuposlechnou a pro ně vybírá aktivitu pan učitel. Vezme je ke stolečku a mají třídít korálky dle barev. Chlapcům se aktivita zalíbí.

Již jsem zmiňovala, že u interakčního stylu nejistý se mnohdy objevují prvky interakčního stylu korekční. Protože jako první většinou učitel pozoruje a přemýšlí. Tyto situace nastávají v mateřských školách dnes a denně. Učitel nemůže zasahovat vždy hned, občas také přemýšlí, zda vůbec zasáhnout. Je vždy mnoho faktorů, nad kterými je potřeba pořádně zauvažovat. Proto si myslím, že je určitě vhodné ponechat i interakční styl nejistý. Objevuje se opravdu často, pouze není tak dominantní, že by se u učitele objevil po celou dobu jeho činnosti.

#### 4.1.4 Interakční styl nezvládající

Učitel občas v mateřské škole některé situace nezvládá. Není pravidlem, že by se to stávalo pouze u učitelů s krátkou praxí. U některých učitelů nastávají tyto situace občas, ale u některých je to pravidlem. Někteří učitelé si u dětí nevytvoří autoritu a při sebemenším náznaku, že mohou neuposlechnout, využijí příležitosti např. ke zlobení. Samozřejmě se to stane občas i učitelům, kteří tu autoritu vybudovanou mají, ale děti mají zrovna den, kdy tzv. „zkouší“. Chtějí prostě vyzkoušet, jestli jim projde jejich chování, a když ne, tak si to většinou zapamatují a nechají toho. Při pozorování nastaly situace, kdy si učitel opravdu nevěděl rady. Proto, když jsem tyto situace kódovala, psala jsem si poznámky, že učitel danou situaci nezvládá. Když jsem si kódy sepsala k sobě, vyplynul mi z toho interakční styl nezvládající.

Na úvod zmíním situaci, která na první pohled vypadá, že ji učitel zvládá bez sebevětších problémů.

U2: *Děťátka, ale ztlumte hlásky, neslyším maminku.*

Pan učitel se ale v tu chvíli postavil k dětem bokem (zády) a povídal si dál s rodičem. Děti v tu chvíli využily příležitosti a u snídaně začaly hrozně křičet. Samozřejmě se to učiteli nelíbí, chvíli přichází a znovu upozorňuje. Děti vycítily, že mohou využít příležitosti, protože se učitel opět otočil bokem (zády) k dětem. Děti tak viděly, že je „nehlídá“ a můžou si dělat co chtějí. Samozřejmě i já z praxe vím, že děti rády těchto příležitostí využívají, ale učitel si s tím musí umět poradit a neměl by to nechávat dojít do extrému. Hlavní problém shledávám v tom, že učitel je tam pro děti, ne pro rodiče. Když rodič potřebuje řešit nějaký problém, tak by si měl s učitelem domluvit schůzku v čase, kdy nemá plnou třídu dětí. Učitel znovu promluvil na děti.

U2: *Děťátka, buďte potichu, neslyším ani maminku V..., chválím děti, které jsou po jídle a hezky sedí a neruší ostatní děti.*

V tuto chvíli se již loučí s maminkou, protože viděl, že děti nebudou poslouchat a nebudou ani snídat dle jeho představ. Děti učitele nerespektovaly. Po chvíli nastává podobná situace i přes přítomnost učitele.

U2: Pan učitel chce dětem sdělit informace, ale děti strašně hlučí. Učitel se je snaží překřičet, ale není přes ně slyšet. Proto upozorní děti, že by se měly ztišit.

U: *Děti včera, jsme vyráběli tady tu kosmonautku, dnes si vyrobíme vesmírnou loď.* (děti pohledem sdílí nadšení).

U: *Takže děti, které už jsou po jídle se můžou zvednou a jít si uklidit, umýt se a půjdou na koberec stavět vesmírnou loď.*

Učitel děti několikrát napomenul, aby se ztišily, ale některým to bylo naprosto jedno. Samozřejmě, že i mezi nimi se našly děti, které byly potichu a hodné. Učitel ale vůči některým dětem nemá autoritu, protože i když děti několikrát napomenul, přesto neposlouchaly. Zkusil zvýšit hlas, ale děti i přesto křičely ještě víc než on. Proto se je snažil překřičet.

Po celé situaci, která proběhla se na závěr rozhodl, že děti zkusí namotivovat k činnosti. Děti se ztišily až tehdy. Využila tedy také prvků interakčního stylu **motivující**.

U následující ukázky měl učitel opravdu problém s respektem. Prvotně děti učitele sice poslechlly, ale rychle je to přešlo.

U2: Učitel si všímá Adámka, Marka a Sebíka, že zlobí, volá je ke stolu, kde má pro děti nachystanou činnost.

U: *Tak kluci, tady takhle se to hraje.* (ukazuje hru)

M: *(hraje si na auto vrrr a prská)*

S: *Se směje a nechápavě kouká.*

M: *Drnk, pink, chau (háže jednotlivé kartičky po stole).*

Učitel více nezasahuje. Prostě si odříká to, co chtěl chlapcům sdělit, na nich ale bylo vidět, že mají učitele úplně jak se říká „na háku“. Bylo jim naprosto jedno, co učitel říká, čekali, než odejde. Po odchodu učitele pokračovali ve křiku, zlobení a činnost dělali tím způsobem, že s ní vymýšleli nesmysly. Tato situace pokračovala. Učitel přichází na kontrolu chlapců, opět situaci nezvládá, ale učitele to nějak netrápí.

U2: Učitel přechází zpět do třídy. Dívá se na chlapce, co si mají hrát s kostkami.

*M: Ježiši marja, zase mi to upadlo.*

*U: Tady sem to uklid'te.*

*U: Kluci ještě chvílku hrajte.*

*S: Já už jsem to hrál.*

*U: Sebíku, tady máš magnetickou tabulku a napiš první písmeno svého jména.*

(Sebík je roztěkaný a chce pořád utíkat, ale pak si sedne)

*S: Haha ty jsi na aaa haha. Ted' vypadáš jak pan kyblík.*

Učitel odchází zpátky na koberec.

Učitel si z chování chlapců nic nedělá, chlapci sice vnímají, že tam je a něco říká, ale to je všechno. Chlapci se celou dobu smáli, řehtali a vlastně jen čekali, kdy učitel odejde a budou mít zase „klid“.

Stává se také, že děti neuposlechnou učitele. Většina učitelů si nastavuje přesná pravidla, u určitých činností, která se snaží dodržovat. U této situace se objevují také prvky interakčního stylu **popírající**.

U1: Jedna dívka míří k učitelce, nese jí ukázat „upečený frgál“. Chce si ho dát na výstavku, ale má ho na špatné podložce.

*U: Na výstavku mohou jen výtvary, které jsou na podložce modré né bílé.*

Holčička je v tu chvíli zaražená, neví, co má tedy dělat. Přesto pan učitel kývne a nechá jí výtvor vystavený. Holčička spokojeně odchází. (Učitel nechápavě kroutí hlavou, protože jim to už hodněkrát řekl, ale děti to nerespektují.)

V tuto chvíli mi tato situace zapadá do interakčního stylu nezvládající, a to z důvodu, že učitel ne úplně šťastně zvládl situaci, zároveň zde také proběhlo neuposlechnutí jeho příkazu. Jak jsem již několikrát zmiňovala, učitel 1 je hodně zásadový a trvá si na svém, proto když dítě neuposlechne něco, co řekne, vyvolává to v něm určitý pocit, že to nezvládá tak, jak si plánuje. Ale i s tímto pocitem se musí pracovat a překonávat jej.

Situací, kdy učitel 2 určil dětem činnost a ty vůbec nerespektovaly pravidla, bylo více. Hra, kterou v této situaci děti dostaly, byla dobrá, děti rozvíjela v mnoha oblastech. Chlapcům

to ale bylo naprosto jedno a jen čekali, než se učitel sebere a odejde za dalšími dětmi, nebo si půjde dělat své věci ke stolu.

U2: *Marku, vždyť ty nehraješ podle pravidel. Stále slyším jen slova, které vůbec nejsou ve hře.*

M: *Blunk, plauk, bum, hrau* (směje se učitelce a dělá nesmysly dál) *one, fáj, kank...*

A a S: (se smějí nesmysluům co dělá M)

U: *Já to chci vidět, jak hrajete.*

M: *Já jsem vítěz, vítěz.*

U: *Ne, zahrajete si ještě jednou*

M: *Neee blee.*

U: *Hrajte.*

M: *Já si mezitím povykládám s A.*

Učitel odchází, chlapani s kartami jen zlobí a dělají nesmysly.

I když učitel řekl, zahrajete si to ještě jednou, já to chci vidět, tak to s chlapani vůbec nehnu-  
lo. Bylo jim to úplně jedno. Učitel dokonce řekne hrajte, ale nebyl důsledný, nesledoval  
hru, jen začátek. Hned, když učitel ukázal chlapanům záda, začali znovu zlobit a vykřikovat.

U interakčního stylu nezvládající chybí určitý impuls učitele. Učitel se obvykle snaží situa-  
ci vyřešit, ale při sebemenším náznaku, že to nezvládne, se rozhodne raději odejít. Učitelé  
s tímto interakčním stylem by měli na sobě pracovat a snažit se všem takovýmto situacím  
předcházet.

#### 4.1.5 Interakční styl přátelský

Interakční styl přátelský byl styl, o kterém jsem hned po pár provedených pozorování vě-  
děla, že mi vznikne. Název mě napadl ihned, protože chování některých učitelů při pozoro-  
vání bylo opravdu přátelské. Když jsem jednotlivá pozorování kódovala a vzpomínala na  
dané situace, hned mi vyplynul název přátelský.

Mezi oblíbené činnosti v mateřské škole patří vyprávění zážitků. Děti rády říkají vše, co  
slyšely, a ještě raději, co samy zažily. Většinou se tomuto vyprávění v mateřských školách

věnuje chvíle při ranních činnostech, aby se děti mohly vypovídat. Mnohdy si ale učitelé s dětmi povídají i v průběhu dne a děti jsou za to moc rády.

U1: Mezitím Vítek a Alex přichází k učitelce ke stolu. Učitel se ptá, co kluci dělali o víkendu. Začíná Vítek, povídá, že byli na návštěvě u tety.

Učitel: *A kdo všechno byl u tety? Mají děti?*

V: *Ano mají dva kluky. Byla tam máma, táta a Anetka.*

U: *A jsou malí nebo velcí?*

Vítek: *Malí.*

U: *A Alexi, ty jsi dělal co?*

A: *Já jsem byl doma, hrál jsem s bráchou hokej.*

U: *No ty už máš toho velkého bráchu, že?*

A: *Ano on už je moc velký.*

U: *Tak teď si vezte štětec a začněte barvit. Schovejte tu bílou.* (učitel vypadá spokojeně, protože chlapci hezky komunikovali)

Po úspěšně rozvinutém rozhovoru většinou vypadá spokojeně nejen dítě, ale i učitel.

Dle mého názoru u dvou z pozorovaných učitelů převládal interakční styl **přátelský**. Jednalo se o učitele číslo 3 a 4. Tito dva učitelé byli při mých návštěvách plní elánu a odpovídali nejvíce tomuto interakčnímu stylu. I z rozhovorů vyplynulo, že se takhle vnímají.

Učitel číslo 4 se popsal, co se týká interakce a komunikace: *„No. Jelikož jsem dětem věkově blízko, tak mě vnímají spíš jako kamarádku. Snažím se si s nimi povídat, být jim vždy nápomocná, když mají potřebu mi něco říct, snažím se je vždy vyslechnout. Takže se snažím být taková kamarádka.“*

Podobný pohled má i učitel číslo 3: *„Vím, že se to říkat nesmí, ale učitel by měla být dítě. Já jsem především velké dítě. Vždy se snažím dětem přiblížit, i když se jedná o něco nepopulárního, tak se snažím na to dítě působit tak, abych ho dostala tam, kde já chci, potřebuji. Myslím si, že komunikace z mé strany je kamarádká a přátelská. Ale samozřejmě hranice stanovené musí být. Ale snažím se, i když jsem „takový živel“, snažím se hodně používat pomůcek, snažím se pracovat s hlasem. Hodně, přehodně, moc zpívám a hraju na hudební nástroje. To si myslím, že to všechno s tou*



*komunikací souvisí ruku v ruce. Takže takto si myslím, že jsem dětem takový velký kamarád.“*

Oba učitelé se popsali jako kamarádi pro děti. Styl přátelský je blízký i mně, ale vždy mají být v mateřské škole nastavené i hranice, to je základ. Učitel by měl být pro dítě osoba, u které se cítí dobře, někdo, kdo mu pomůže, když ho něco trápí anebo mu něco nejde. Je to prostě takový dospělý kamarád. V některých mateřských školách učitelům děti tykají, naopak ve většině škol vykají. Já, i když jsem mladá, preferuji vykání, protože si myslím, že je důležité, aby děti vnímaly dospělě jako určité autority. Protože pokud již v mateřské škole dítě zdraví učitelku „ahoj“, tak bude tohoto pozdravu využívat mnohem častěji a bude mít problém s přechodem do základní školy.

Jak zmiňoval učitel 1: *„Já jsem teda přísnější, ale ty děti musí vědět, že je máš rád.“* Učitel by měl být přísný, ale ne na úkor toho, aby ho děti měly rády. Ačkoli u něj dominuje jiný interakční styl, také vnímá, že dětem se musí dávat najevo láska.

Učitel musí být určitě empatický. Myslím si, že každému ve své profesi se někdy stalo, že reagoval přehnaně. Je proto určitě potřeba na tom pracovat. Někteří se svou reakcí pracovat umí. Přidám ukázkou z pozorování učitele 4. Učitel zachoval klidnou hlavu, i když chlapec na něj volal přes několik stolečků a opravdu byl hlučný.

U4: *P: Pane učiteli, paní učiteli.*

U4: *Ano Petřánku, co se děje?*

P: *Pane učiteli, mě to nejde.*

U4: *Co ti nejde?*

P: *No tohle.*

U4: *Jak tohle. Musíš to hezky říct.*

P: *Nejde mi spojit dohromady ty dva dílky.*

U4: *Aha, ukaž pomůžu ti. Tak už je to dobré?*

P: *Ano děkuju.*

Chlapec na závěr i hezky poděkoval, byl moc spokojený, že učitel přišel a pomohl mu. To je podle mě ta největší odměna, když učitel vidí spokojené dítě, kterému s něčím pomohl.

V následující ukázce děti tvoří. Tvoří bacily. Na stole jsou již nachystané všechny pomůcky. Učitel se ptá, jakou barvu chlapec chce. Neodpovídá mu ale jen „nudně“, - na tady máš, ale odpovídá veselým hlasem. Jedná se o ukázkou, která navazuje na chování učitele v interakčním stylu **motivující** a objevují se v ní také prvky interakčního stylu přátelský.

U4: *No já koukám, teď se to povedlo úplně všem. To jsou krásné bacily. Tak a jakou další barvu vybere Sebík?*

S: *Já bych chtěl tu zářivou oranžovou.*

U4: *Dobře, máš ji mít. Kdo ji chce taky?*

Všichni kluci zvedli ruku.

U4: *Zase všichni? Tak dobře, tady máte.* (odpovídá veselým vtipným hlasem)

Mezitím se jde učitel podívat na děti k vedlejšímu stolu, kteří hrají pexeso.

Učitel číslo 4 hodně chodil mezi dětmi, zajímal se, jak jim jdou činnosti. Kdykoliv ho někdo zavolal a on měl možnost, šel se mu věnovat. Dětem ochotně i odpovídal na otázky.

Co se týká tvoření, i učitel číslo 3 se snaží s dětmi povídat vesele. Konverzaci prokládá vtipnými zvuky, změnou hlasu tak, aby děti co nejvíce vždy namotivoval. Ačkoli jsem zmínila, že mi nejvíce zapadají učitel číslo 3 a 4 do interakčního stylu přátelský, u učitele číslo 3 to hraničí i s interakčním stylem motivující. Tento učitel umí za každé situace být humorný, samozřejmě jsou i situace, kdy je opravdu přísný. Když děti neposlouchají nebo neplní zadání dle jeho představ, umí také jednoduše přejít k jinému interakčnímu stylu, např. korekční nebo popírající.

U3: Učitel chystá činnost pro děti. Respektive chystá pomůcky, které budou děti potřebovat pro následující tvorbu, a má je schované u sebe.

U: *(hrozně se směje) hahaha, koukejte, co tady máme? To je totiž bařův domek, takových domečků je ve Zlíně moc. Všichni si prohlédněte, jak vypadá. A jděte si pro lepidlo.*

M: *Tak lepidlo.*

U: *Nejprve si ukážeme domeček a potom budeme dělat nemocnici. Všimli jste si jaký to má tady? (ukazuje spáry mezi cihlami)*

M: *Vymazané.*

U: *Správně. Koukejte děti, co teď udělám... Tady dady dáááá. Koukejte, cestička. Vezmu tu spáru a tady dady dáá. Co teď s tím chodcem?*

J: *Můžeme tady zahnout.*

U: *No to neee.*

J: *Vezmeme nůžky.*

U: *Správně. Tak (učitel si chytá nos) anténa přenosu.... haloo...(přítom ukazuje)*

U: *Dva kluci budou sedět tady, jeden udělá jednu stranu a druhý druhou. Kluci sedí vedle sebe, ne naproti sobě, drahoušku.*

Učitel, i když dětem něco vyčítá, snaží se to říct vtípnou formou, například tak, jak to tady zaznělo na konci ukázky.

Jak jsem již zmínila, učitel by měl pomáhat dětem, když potřebují. Zároveň se obvykle při těchto situacích u učitele objeví prvky interakčního stylu **motivující**. Protože když dítě o vyhledává učitele, neboť mu něco nejde, začíná už být ze samotné činnosti demotivované. Proto jak jsem již zmiňovala, je potřeba, aby byl učitel empatický.

U4: *Přichází Alex, že si vytáhl hru lovení rybiček, a nejde mu to.*

A: *Pane učiteli mě to nejde.*

U: *Co ti nejde?*

A: *No ta rybička zavírá tu pusu moc rychle a nechytne ten prut.*

U: *Koukej, zkusíme to spolu. Já si vezmu druhý prut. Koukej, jak já to dělám. Rybička otevře pusu a já ji tam dám tu špičku prutu. Vidiš? A mám ji.*

A: *Pane učiteli, koukejte, mám rybičku.*

U: *No vidiš jak si šikovný, koukej i já mám rybičku.*

U této situace se povedlo chlapce namotivovat tak, že nakonec pochytil většinu rybiček a činnost se mu opravdu líbila. Tuto otázku jsem zařadila do interakčního stylu přátelský, protože učitel v této situaci byl opravdu milý a snažil se k chlapci být přátelský. Věřím, že někteří z učitelů by se dítěti tak poctivě nevěnovali. Jak jsem již zmiňovala, u přátelského interakčního stylu se jednoduše objevují prvky motivujícího. Občas se stane, že když učitel přisedne k dítěti, tak to přinese i pozornost dalších dětí. Tak se stalo i v pokračování tohoto případu. Děti jsou za začátku obvykle pouze tiší pozorovatelé, postupně se zapojují.

U4: Rozárka přichází ke stolu: *Já bych si s tím chtěla hrát.* (chce si hrát s rybičkami)

U: *Dobře, ale musíš si to potom uklidit.*

R: *Uklidím.*

U: *Alexi, tak si jdi hrát, jestli už tu nechceš být s námi.*

Pan učitel zůstává u stolečku s Rozárkou a pozoruje ji. Přichází k němu Valentýnka.

V: *Paní učitelko víte co? Já jsem dneska vstala úplně sama. Maminka mě nemusela ani budít.*

U: *No vidíš, jak si šikovná. Já musel mít nastavený budíček.*

V: *A dneska jdu po obědě.*

U: *No já vím, maminka ráno říkala. Ty se máš. Kdo tě dneska vyzvedne?*

V: *Dědeček.*

U: *No ty se teda máš. A co budete dělat?*

V: *No půjdeme s dědou na zahradu a pak půjdeme venčit pejska.*

U: *No tak to si pořádně užij s dědečkem.*

Holčička si odchází hrát.

Učitel v této situaci rozvedl i pěkný rozhovor s další dívkou. Dívka byla spokojená, že učitel si s ní povídá a že se učiteli mohla svěřit. I na takovéto chvíle se nesmí zapomínat. Dítě potřebuje nechat prostor pro jeho vyjádření, učitel by ho neměl vždy posílat pryč, ale občas je potřeba to dítě vyslechnout.

Při podávání snídaně obvykle panuje v jídelnách nebo třídách klid. Občas mají ale děti nutkavou potřebu něco říct. V následující ukázce si učitel vyslechl děti a tím ukojil tu jejich potřebu svěřit se.

U2: Pan učitel prochází třídu s kakaem a přidává dětem dle potřeby. Učitel si s dětmi při vydávání povídá.

S: *Já jsem měl dnes na snídani palačinku.*

J: *A já jsem měl wafli.*

U2: *No kluci, vy se teda máte.*

U této situace se objevují také prvky interakčního stylu **nezvládající**. Protože, jak jsem zmiňovala, u jídla se nemá mluvit a děti v prostředí mateřské školy byly opravdu hlučné. Povídaly si dle jejich libosti a učitele neposlouchaly. Proto učitel zvolil cestu, že nechá děti vyprávět. Zároveň se ale učitel k dětem chová přátelsky a motivuje je k činnosti.

U2: Děti u stolečku využily příležitosti, že pan učitel odešla na koberec. Začaly si povídat a zlobit, pokřikovat na sebe mezi stolečky. Učitel je nechává, pouze pohledem je kontroluje. Děti na koberci staví stále raketu s asistencí pana učitele.

*U: A špici rakety uděláme z tohoto.*

Učitel nese dřevěné kostky. Děti vesele skáčou kolem rakety a v raketě. Postupně raketu zlepšují, děti kolem ní běhají. Učitel si sedá do rakety.

*U: Děti, koukejte, teď jsem já pilot.*

Děti se smějí.

Proto zařazuji situaci zde, k interakčnímu přátelský. Zároveň se na konci objevují i prvky interakčního stylu motivující, kdy si učitel sedl do rakety. Učitel musí občas udělat ústupky na úkor pravidlům.

Každý učitel, i ten nejvíc přísný, by měl mít v sobě alespoň špetku milého přístupu. Trochu vřelosti, přátelskosti. Proto si myslím že je vhodné chodit na pozorování nebo hospitaci ke kolegům, do jiných škol, dokonce, nebo i alternativních škol. Tímto způsobem lze načerpat opravdu hodně zkušeností.

#### **4.1.6 Interakční styl popírající**

U tohoto interakčního stylu jsem dlouho přemýšlela, neboť mi při kódování jednotlivých transkriptů vzniklo mnoho různých kódů. Když jsem jednotlivé kódy shlukovala do různých skupin, přemýšlela jsem, jak bych mohla tento interakční styl pojmenovat. Přece jenom se mi k sobě dostalo více rozlišných kódů. Když jsem se nad nimi blíže zamyslela, uvědomila jsem si, že kárání a příkazování dětem nebo určité nenaplnění představ učitele se při práci stává. Učitel v tu chvíli ale nevnímá, nebo spíš si nechce přiznat, že on mohl udělat nějakou chybu. Proto jsem se rozhodla pro název popírající. Určité kárání a příkazování je běžnou součástí našich životů.

Samozřejmě že v mateřských školách vždy vznikal problém s jídlem. Nemyslím si, že strůjci problému jsou vždy děti, ale občas tento problém vytváří rodiče, a nakonec jej musí

vždy vyřešit učitel. Tuto dívku, dle slov učitelky, maminka vždy strašila, že pokud ráno nebude hezky vstávat, bude muset ve školce jíst. To v holčičce vyvolalo určitý blok k snídani. Protože jinak prý během dne nemá s jídlem žádný problém. Proto učitel musí být v tuto chvíli přísný.

U1: Jedna dívka říká, že už jedla, že nechce jíst (tatínek ale říkal, že nejedla, ať se nasnídá)

*U: Elenko, ale ty lžeš, tatínek říkal, že jsi nesnídala, takže si dáš kousek chlebičku a kakao.*

*E: Ale..já to nechci...*

*U: Žádné ale a jez. (paní učitelku to mírně rozrušilo)*

Tato situace není ani pro učitele moc příjemná, většina učitelů nechce děti do něčeho nutit. Proto když nastane takovýto problém, musí se učitel rozhodnout sám, jak to bude řešit. Jestli dítě bude nutit a bude mu přikazovat, nebo dítě nechá rozhodnout samotné.

Jak jsem již zmiňovala, učitel 1 má určitou představu o režimu dne. Děti mají přijít říct s čím si budou hrát, a pokud nepřijdou, tak jim činnost určí učitel. V následující ukázce se ukazuje nenaplnění představ učitele, jelikož představa učitele byla jasná, dítě mi přijde říct s čím si bude hrát a já mu to schválím. Zároveň učitel dítěti přikazuje a určuje co může dělat za činnost. Chlapec si chtěl jít hrát se svou sestrou, to mu ale nebylo dovoleno

U1: Učitel si všimá chlapce, který sedí na koberci a rozhazuje kolem sebe kuželky. Volá na něj přes celou třídu: *Péťo ty jsi mi nepřišel říct, s čím si budeš hrát. Takže si to uklid' a přijd' za mnou.* Chlapec začíná své hračky uklízet. (Učitel pozoruje, jestli uklízí, zněla naštvaně, že neuposlechl její přání.)

U1: Ke stolečku přichází Peťa, který už uklidil hračky (kuželky) a říká panu učiteli, že si jde hrát s Adriankou.

*U: Nejdeš, protože Adrianka kreslí u stolečku, takže si sedni sem a vem si tady pexeso.*

Chlapec si chtěl jít hrát se svou sestrou, to mu ale nebylo dovoleno. Chlapec byl z reakce učitelky mírně vykořeněný, ale nakonec šel pro pexeso a poslechl.

Podobně, jak jsem již zmiňovala v předchozí ukázce, probíhá i následující situace u učitele 1. Jeho přesně nastavená pravidla jsou občas problém. Nikdo není dokonalý, jak se říká.

Děti mají určené při tvoření s plastelínou, že na bílé podložce se tvoří a na modré vystavuje.

U1: Jedna dívka míří k učitelce, nese jí ukázat upečený „frgál“. Chce si ho dát na výstavku, ale má ho na špatné podložce.

*U: Na výstavku mohou jen výtvořky, které jsou na podložce modré né bílé.*

Holčička je v tu chvíli zaražená, neví, co má tedy dělat. Přesto pan učitel kývne a nechá jí výtvořky vystavené. Holčička spokojeně odchází. (učitel nechápavě kroutí hlavou, protože jim to už hodně krát řekl, ale děti to nerespektují)

Učitel měl jasnou představu, jak by to chtěl, ale jeho představa nebyla naplněna, jelikož dívka to udělala jinak. Proto musel udělat „ústupek“ z jeho komfortní zóny. Učitel v popírajícím interakčním stylu si mnohdy některé věci neuvědomí. To, že si občas stojí za svým stanoviskem, a to se prostě nemění, je obvykle někde uvnitř něho a je opravdu těžké to změnit. Učitele to obvykle stojí mnoho úsilí, ale myslím si, že na všem se dá pracovat.

U situaci, kterou teď popíšete, se objevují prvky dvou interakčních stylů. Jedná se o styly **korekční** a o styl **popírající**. Dominantní je v ukázkové interakční styl popírající. Zařadila bych to ke konceptu kárání a přikazování dětem, které není vždy úplně nutně vnímáno negativně.

U3: Děti u hraní zlobí. Pan učitel děti upozorní: *Ještě jednou vás napomenu, pak vám aktivitu vyberu já.* Dvě děti ale neuposlechnou a pro ně vybírá aktivitu pan učitel. Vezme je ke stolu a mají třídít korálky dle barev. Chlapcům se aktivita zalíbí.

Učitel obvykle děti nejdříve upozorní, než jim zasáhne do jejich činnosti. Tak to proběhlo i v ukázkové situaci. Většinou se stane, že děti neuposlechnou, málo které dítě totiž hned poslechne. Proto musí učitel přejít k tomu, že dětem přikáže, jakou činnost mohou dělat. V tomto případě ale výběr aktivity měl pozitivní dopad, děti si procvičily barvy a zároveň se jim aktivita moc líbila.

## 5 ZÁVĚRY VÝZKUMU

Pro mou diplomovou práci jsem si určila dvě dílčí výzkumné otázky a jednu hlavní výzkumnou otázku, na které jsem se snažila v průběhu mého pozorování a interview získat odpovědi. První z dílčích výzkumných otázek je: **Jaké jsou typické komunikační projevy učitele při komunikaci s dětmi?**

Mezi typické komunikační projevy určitě patří hlasitost projevu, výška tónu v hlasu, rychlost řeči. Učitel si musí dávat pozor na chyby v projevu. To je vše, co se týká verbální komunikace. Je určitě potřeba si dávat pozor na výraz v obličeji, protože i malé dítě pozná, že učiteli se něco nelíbí. Učitel často využívá také gesta, pohyb rukama je opravdu velkou částí komunikace. Co učitel dětí učí, a proběhlo to i během pozorování, je zrakový kontakt. Samozřejmě se děti s učitelem střetnou pohledem i jen tak náhodou, zároveň učitel vede občas tento kontakt i záměrně. Děti jsou všímaví pozorovatelé všech prostředků komunikace, které vstřebávají a napodobují.

Druhou z dílčích výzkumných otázek je: **Jak interakční styl ovlivňuje reakce dětí při vzájemné komunikaci?**

Myslím si, z toho, co jsem viděla, že interakční styly ovlivňují děti opravdu hodně. Nemožu svůj pohled zobecnit, ale když jsem viděla učitele, který má interakční styl **korekční**, tak mi děti připadaly svázané, sklíčené, bály se mnohdy na něco zeptat. Pro ukázkou přikládám pár kódů z interakčního stylu korekční: učitel kontrolor, chce mít přehled, určuje činnost, kárající... Každá z těchto reakcí učitele ovlivňuje dítě do určité míry, kdy se v závislosti na interakčním stylu učitele mění i reakce dítěte.

U učitele, který má interakční styl **přátelský** je to přesný opak. Děti jsou sice vedené, mají určitý řád, ale zároveň jsou mnohem klidnější, vyzařuje z nich pohoda a nejsou tak sklíčené. Tento pocit jsem měla již z kódů, které mi vznikaly: učitel dítětem, tvorba komunikace, učitel vtipálek, změna hlasu, učitel vrbou.

Proto si myslím, že každý z interakčních stylů má určitý dopad na dítě. I z odpovědí učitelů, kteří popisovali svou komunikaci s dětmi, lze vidět, jak může interakční styl děti ovlivňovat. Například odpověď učitele 4: *„No. Jelikož jsem dětem věkově blízko, tak mě vnímají spíš jako kamarádku. Snažím se si s nimi povídat, být jim vždy nápomocná, když mají potřebu mi něco říct, snažím se je vždy vyslechnout. Takže se snažím být taková kamarádka.“* Odpověď učitele 1 byla trochu obecnější: *„ta komunikace, aby byla jednoduchá a srozumí-*



*telná...* Pro každého z učitelů bylo v komunikaci s dětmi podstatné něco jiného. Proto si myslím, že má každý z nich jiný interakční styl, a to má i určitý dopad na dítě.

Již při absolvování pozorování v mateřské škole jsem měla pocit vlivu ze strany učitele na dítě. Vnímala jsem, jak stejné děti reagují na dva rozdílné učitele. Nejedná se pouze o sklíčenost, či to, že děti jsou veselé. Například od učitele s interakčním stylem **nezvládající** jsem přímo po absolvování pozorování a znovu po přečtení záznamu cítila negativní dopad na děti. Vznikli mi např. tyto kódy: učitel to nezvládává, děti neposlouchají, děti si dělají, co chtějí, vysmívání se učiteli. Již na základě kódů je jasné, že interakční styl má na děti dopad. V tomto případě je to spíš takový dopad, že děti nemají režim, dělají si, co chtějí a nerespektují učitele jako autoritu. Je otázkou, zda to budou děti vnímat jen dočasně, nebo to v nich zanechá nějakou stopu i do budoucna.

Myslím si, že každý z mnou zjištěných interakčních stylů ovlivňuje reakci dítěte do značné míry. Učitel s interakčním stylem **motivující** u dětí vzbuzuje zájem o různé aktivity. Proto když děti budou vždy patřičně namotivovány, jejich reakci na nabídnutou aktivitu či činnost bude pozitivní, dítě bude projevovat zájem. Pokud učitel neumí správně namotivovat tento zájem nezíská.

Od **nejistého** učitele se k dítěti nedostává výrazná informace, spíše ho neovlivňuje, aniž by si to samo dítě uvědomovalo. Občas, když dítě něco provede, samo přemýšlí nad tím, zda to bylo správně či špatně. Když učitel mnohdy neví, jak reagovat, a dítě vyčkává na učitelovu reakci, tak i to v dítěti nechá určitou stopu. Proto je potřeba vždy přemýšlet nad důsledky.

U interakčního stylu **popírající** je to mnohdy složitější. Učitel má obvykle určitý problém sám se sebou. Nechce si přiznat, že se něco děje. Už tehdy, když mi vznikly určité kódy: přikazování, nenaplnění představy, zklamání, učitel v rozpacích, jsem nad tím více přemýšlela. V těchto situacích si učitel nechce přiznat, že udělal něco špatně nebo udělal nějakou chybu. Ale i na dítě má toto chování dopad. Když dítě čeká například pochvalu za svůj výtvar a místo toho ho učitel pokárá, že čekal něco jiného, nebo že to mělo dítě dát někam jinam, tak je to pro dítě zklamání. V tu chvíli se samo do sebe uzavře. Učitel vždy musí být opatrný se svou reakcí, aby to v dítěti nezanechalo stopu, která by ho ovlivňovala po delší dobu.

### Jaké jsou interakční styly učitele při komunikaci s dětmi v mateřské škole?

Interakčních stylů, vzhledem k mému počtu participantů, je šest. Blíže každý ze stylů popíši v následující tabulce. Zároveň je interakčním stylům věnována většina praktické části mé práce.

Mnou vyzorované interakční styl: korekční, motivující, nejistý, nezvládající, přátelský, popírající

Tabulka 4 – Výsledky výzkumu – interakční styly (vlastní)

INTERAKČNÍ STYL	POPIS INTERAKČNÍHO STYLU
<b>KOREKČNÍ</b>	Učitel dětem připomíná pravidla, činnosti, na kterých lpí. Udržuje si určitý řád.
<b>MOTIVUJÍCÍ</b>	Učitel děti motivuje k činnostem, hrám a pracím.
<b>NEJISTÝ</b>	Učitel mnohdy neví, jak se má rozhodnou, vyčkává se svou reakcí.
<b>NEZVLÁDAJÍCÍ</b>	Učitel nezvládá svou roli učitele, dítě se mu posmívá nebo jej neposlouchá.
<b>PŘÁTELSKÝ</b>	Učitel je dětem opravdu blízko, je pro ně přítel, někdo, komu se mohou vypovídat, mají v něm oporu.
<b>POPÍRAJÍCÍ</b>	Učitel si mnohdy neuvědomuje, že dává příkazy. Zároveň se i stává, že děti nenaplní jeho představu.

## 5.1 Diskuze a limity výzkumu

Bylo velmi zajímavé pozorovat práci jiných učitelů, je opravdu obohacující je sledovat. Všichni učitelé se během své práce setkávají s podobnými situacemi, proto když jsem viděla učitele při řešení konkrétních situací a uvědomila si, že takto třeba reaguji i já, hned jsem se sama nad sebou zamyslela. U některých učitelů se mi reakce totiž nelíbila a situaci bych řešila jinak. Když jsem byla ale pouze pozorovatelem, samozřejmě jsem nezasahovala. Mnohdy bylo ale pro mě těžké nezasáhnout, když jsem viděla, že se to nevyvíjí dle mých představ. Možná stejné pocity by měl jiný pozorovatel s jiným pohledem na věc, kdyby pozoroval mě.

Většina učitelů měla představu, co to interakce je. Pokud neměla, přiblížila jsem jim tento pojem a díky tomu získali představu i o tom co je to interakční styl. V čem si učitelé byli

trochu nejistí, ale bylo, zda je interakční styl neměnní nebo se měnní. Odpovědi v rozhovorech byly občas trochu zmatenější.

Při popisu situací v se rozhovoru tři učitelé ze čtyř popsali tak jak je vnímám i já. Pouze jeden z učitelů se popsal jinak a to učitel 2. Učitel se popsal jako přísný, že vše zvládá a k dětem je přátelský, což já jsem opravdu při své přítomnosti nevnímala.

Limitu výzkumu bylo hned několik. Jedním z nich byly studie s danou tematikou. Ve studiích zaměřených na interakční styly učitele jsou obvykle určovány interakční styly na základě dotazníku QTI a jsou to obvykle práce zaměřené na vyšší stupně vzdělávání. Proto pro mou práci nebyly srovnatelné. Výsledkem jsou sice interakční styly, ale data jsou získána jiným způsobem. Zároveň můj výzkum probíhal kvalitativní metodou získávání dat, ale v ostatních pracích a studiích jsou data obvykle získávána prostřednictvím dotazníku a prezentována prostřednictvím grafů.

Co se týká výzkumů v prostředí mateřských škol, bylo těžké je porovnávat s mou prací, jelikož neexistuje žádná paralela. Snažila jsem se v českém i zahraničním diskurzu najít výzkumy s podobnou tematikou a zaměřením na mateřské školy, ale je to ještě neprobádané téma. Má práce by mohla být určitým začátkem, kdy by bylo určitě vhodné udělat více kvalitativních výzkumů.

Aktuální situace je všem nepříjemná, myslím tím COVID-19. Bylo tedy těžké provádět výzkumy a sehnat větší množství respondentů, protože skoro nikdo si nechtěl do svých zařízení pouštět někoho odjinud. Proto vzorek participantů není tak velký, jak jsem si původně představovala. Pozorování proběhlo tedy ve dvou zařízeních ve Zlínském kraji, celkem u čtyř učitelů, kdy každý z učitelů měl jinou dobu praxe. Rozhodně tedy nelze uvažovat o zobecnitelnosti zjištění.

Kdybych jednotlivé interakční styly zvýrazňovala graficky, bylo by vidět procentuální zastoupení jednotlivých kategorií (interakčních stylů), ale bohužel vzhledem ke kvalitativně orientovanému výzkumu nemá potřebná data na tvorbu grafů.

Pozorování probíhalo vždy v ranních hodinách, jelikož dopoledne bývá ve školce nejvíce dětí, a proto lze nejlépe sledovat práci učitele. Náročné bylo zapisování při pozorování, jelikož učitel toho během chvíle namluví opravdu hodně, takže to bylo pro mě složitější, ale dalo se to vše zvládat.

Výsledkem mé práce je námět pro pohled na interakční styly ve vztahu k reakcím dětí v prostředí mateřské školy.

## 5.2 Doporučení pro praxi

Do doporučení pro praxi chci určitě zahrnout i názory učitelů, s kterými probíhaly rozhovory. Určitě v každém z nich je něco, co by mohlo pomoci začínajícímu učiteli, ale i učiteli, který se snaží najít. Tentokrát přidám názory postupně. U1: *Hlavně mít rád děti. Chtít být s nimi, nepovolat jim, držet se pravidel. Já, i když jsem měla ty nejmenší, vždy jsou důležité první tři měsíce. Naučit je se orientovat ve školce, naučit je hrát si. Pokud si s nimi dá člověk tu práci, to stavět a to. Tak je to výhra.*

Jelikož učitel 1 má hodně velkou praxi, ví, jak si děti získat, ve většině názorů s ním souhlasím. U1: *Prostě první, když děti přijdou do školky je potřeba je naučit je si hrát a pro mě opravdu důležitá je práce s hlasem, na tu nedám dopustit. Pro děcka i to ztišení a výška hlasu a všechno tady kolem toho je důležité. A je potřeba být spravedlivý, samozřejmě občas člověk ujede, ale je potřeba být spravedlivý, stejný ke všem. Nemít jen jednoho oblíbence, ty děti to vždycky vycítí a těžce to nesou. Musím je chválit na střídačku, pochválit třeba i toho, koho bych neměla, ale aby mu to nebylo líto a nebyl z toho smutný. Na toto jsou děcka citlivé. Výšku nebo práci s hlasem zmiňovalo více učitelů, je to opravdu důležité a děti to hodně vnímají. Je to určitě jedno z hlavních doporučení, kterého bych se držela.*

Učitel 2 řekl své doporučení: ... *Být svá, přirozená a otevřená. Ta otevřenost k té komunikaci, k tomu naslouchání. To je důležité.* Určitě by si učitel neměl na něco hrát. Snažit se být někým, kým opravdu není. Vždy by měl být svůj, ocenit to jak děti, tak i rodiče.

Další z učitelů má také dlouhou praxi, a musím říct, že děti ho opravdu respektují i přes to, že občas je až moc dětinský nebo přátelský. Má u dětí přirozenou autoritu, kterou si neumí vybudovat každý učitel. U3: *Víš co, vždycky já říkám holkám mladým. Nebo těm, které se mnou chvíli učí. Uvědomte si, že vy jste tady ten, co tady tu programově řízenou činnost vede, musí to mít samozřejmě v hlavě – ano někdo to má na papíře. Ale hlavně mějte v hlavě, co s tím dítětem chcete zvládnout. Dítě pro vás musí být partner. Nesmí se vás bát. Musí tady být přátelská a laskavá atmosféra. Při této atmosféře vám nejenom dítě začne zobat z ruky, ale ta interakce je o to lehčí, že ta vzájemná komunikace musí být nejenom mezi těma děckama. Ale musí být komunikace mezi tím dítětem a učitelem a musí být v tom du-*

*chu, jakože uvolněném a milém. Celé to musí být domácí. Takové příjemné. Děcko se musí těšit na vás.*

Tento učitel má nejenom dlouhou praxi v mateřské škole, ale také dalších 16 let vede zájmový kroužek pro děti ve věku od 3-8 let. Zároveň chodí vyučovat na Střední pedagogickou školu a často vede praxe, proto bych si vždy jeho rady brala k srdci.

Poslední z učitelů nemá ještě tak dlouhou praxi, což ale neshledávám jako problém. Právě že naopak. Má ještě v čerstvé paměti svůj nástup do mateřské školy a ví, co mu nejvíc pomohlo za rady. *U4: ...když jsem začínající učitel, troufnu si říct, že hlavní věc, na kterou musí všichni myslet, je pozitivní myšlení, úsměv na tváři a být těm dětem přítelem. A když je potřeba být i to dítě. Vždy, když budeš dodržovat těchto pár věci, tak bude pro děti vždycky „přitažlivější“, než když budeš nudně stát, a jen hmm... Tak ty děti poznají, že tě to nebaví. Člověk to musí dělat s určitou láskou.*

Na závěr bych chtěla shrnout hlavní doporučení, která vyplynula z výzkumu:

- Pracovat se svým hlasem.
- Být k dětem přátelský a empatický.
- Dělat svou práci s láskou.
- Povídat si s dětmi a věnovat se jim, neodhánět je od sebe.
- Mít nastavená určitá pravidla.

Určitě těch doporučení do praxe je mnohem více a každý učitel si v průběhu své praxe najde jiné. Zmínila jsem jen pár základních, které vyplynuly z mého výzkumu, a i já se s nimi ztotožňuji. Myslím si, že i všechny mnou zmíněné doporučení formují interakční styl učitele.

## ZÁVĚR

Jak je známo, každý člověk má svůj určitý styl, svou osobnost. Tak to má učitel, má také svůj osobní styl. Interakční styl učitele je jeho neměnná charakteristika. Obecně se dá říct, že interakční styl učitele je ovlivněn vnějšími a vnitřními činiteli. Jsem moc ráda za možnost pozorovat učitele s různými interakčními styly. Díky tomu člověk, který také pracuje s dětmi, začíná nad některými věcmi přemýšlet jinak, a to člověka mění a ovlivňuje jej.

Prostřednictvím pozorování jsem mohla zjistit interakční styly učitelů. Samozřejmě nemožu mé výsledky a zjištěné interakční styly zobecňovat, protože vzorek učitelů nebyl natolik obsáhlý. Interakční styly se střídaly, učitel má jeden takový, který je u něj dominantní, ale samozřejmě se u něj objevují i jiné styly, protože se přizpůsobuje různým situacím. Učitel musí být empatický, musí umět vyhodnotit veškeré situace, jak nejlépe umí, i když je to občas problém. Při komunikaci s dětmi by měl vždy naslouchat, děti potřebují někoho, kdo jim poradí, kdo je jim oporou. Jedna z učitelek má styl spíše korekční a popírající. Dvě z učitelek spíše přátelský. A poslední má kombinaci přátelského, nezvládajícího a nejistého.

Dle mého názoru interakční styly učitelů ovlivňují i následné chování a reakce dětí. Například u korekčního stylu má učitel přesně stanovená pravidla, která u dětí zastavují formování jejich osobnosti, protože spíše slyší můžeš a nesmíš. Naopak učitel s interakčním stylem přátelský nechává více rozvíjet dětskou fantazii a všeobecně osobnost dítěte. Motivující učitel děti naopak zvládá namotivovat i do věcí a činností, které by si samy nezkusily.

Každý z učitelů má pro svou osobu typické komunikační projevy, mezi které se řadí hlasitost projevu, výška tónu v hlase, barva hlasu, ale také rychlost řeči.

Pro mou praxi bylo přínosné jak pozorování, tak i interview s učiteli. Od každého ze čtyř učitelů jsem si něco vzala. Protože občas si člověk při pozorování uvědomí, že přesně takhle řeší určitou situaci, ale že se mi to vlastně vůbec nelíbí. Proto i já jsem se trochu zamyslela, jestli by některé situace nešly řešit jinak. Díky pozorování jsem viděla učitele s mnohaletou praxí, jejichž zkušenosti jsou opravdu cenné, protože toho během let zažili velmi hodně. Bylo dobré slyšet i názory učitele, který má kratší praxi. Co se týká pozorování, doporučila bych, ho absolvovat každé učitelce či učiteli a je jedno v jakém věku. Myslím si, že vidět někoho jiného při práci s dětmi je pro praxi opravdu obohacující a přínosné. Vhodné je také navštívit nějakou alternativní školu, která může přinést novou inspiraci do dosavadní praxe.

Z rozhovorů šlo po přepsání vyčíst i to, jak se vnímají samotní učitelé. Myslím si, že tři ze čtyř učitelů se vnímají přesně tak, jak jsem to vnímala já při pozorování. Jeden z učitelů se popsal jako vnímavý a přísný. Toho jsem si při svém pozorování nevšimla. Myslím si, že je to spíš tak, že učitel se tak vidět chce. Protože i z času, který jsem s dětmi ve třídách strávila já šlo poznat dle reakcí dětí, jak učitele vnímají, zda je učitel přísný, nebo má jen přesně stanovené hranice.

Toto téma je opravdu zajímavé, v kvantitativních výzkumech je na toto téma zpracováno více prací, ale pro jiné věkové kategorie. Na mateřské školy je prací s tématem interakční stylů učitelů málo, proto by bylo určitě zajímavé ještě rozšířit počty těchto prací, protože se při výzkumech získávají cenné informace a data. Doufám, že tato práce bude přínosná pro další zájemce o danou problematiku.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] Bytešnicková, I. (2012). *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada.
- [2] Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- [3] Dytrtová R. & Krhutová M. (2009). *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada.
- [4] Delfos, M. (2018). *Pověz mi...: jak vést profesionální rozhovor s dětmi mezi 4 a 12 lety*. Praha: Portál.
- [5] Eichhorn, C. (2019). *Učitel a práce se třídou*. Praha: Raabe.
- [6] Gavora, P., Mareš J. & Den Brok, P. (2003). *Adaptácia Dotazníka interakčného štýlu učiteľa*. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/46634831\\_Adaptacia\\_dotaznika\\_interakcneho\\_o\\_stylu\\_ucitel%27a\\_Adaptation\\_of\\_the\\_questionnaire\\_on\\_teacher\\_interaction](https://www.researchgate.net/publication/46634831_Adaptacia_dotaznika_interakcneho_o_stylu_ucitel%27a_Adaptation_of_the_questionnaire_on_teacher_interaction). Bratislava: Pedagogické revue. 126-145.
- [7] Gavora, P. (2005). *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido.
- [8] Gavora, P. (2007). *Učiteľ a žiaci v komunikácii*. Bratislava: Vydavateľstvo UK.
- [9] Giddens A. & Sutton, P. W. (2013). *Sociologie*. Praha: Argo.
- [10] Gillernová, I. & Krejčová L. (2011). *Interakce učitele a žáků: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání.
- [11] Gillernová, I., & Krejčová, L. (2012). *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada.
- [12] Hartl, P., & Hartlová, H. (2010). *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál.
- [13] Helus, Z. (2018). *Úvod do psychologie*. Praha: Grada.
- [14] Jansa P., Kotlík K. & Němec J. (2018). *Analýza interakčního stylu učitelů. Creative Commons Attribution License. Fakulta tělesné výchovy a sportu, Univerzita Karlova, Praha, Česká republika*
- [15] Løndal, K., & Greve, A. (2015). Didactic Approaches to Child-Managed Play: Analyses of Teacher's Interaction Styles in Kindergartens and After-School Programmes in Norway. *International Journal of Early Childhood*, 47, 461–479.
- [16] Lysáková P. (2018). *Komunikace a interakční styl učitele mateřské školy*. [Diplomová práce, Univerzita palackého v olomouci]. Archiv závěrečných prací Theses. [https://theses.cz/id/r2zgeb/?zoomy\\_is=0#panel\\_wiki](https://theses.cz/id/r2zgeb/?zoomy_is=0#panel_wiki)
- [17] Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Portál.



- [18] Miková M. (2006). Typologie budoucích učitelů v závislosti na jejich interakci a komunikaci [Disertační práce, Masarykova univerzita]. Archiv závěrečných prací MUNI. [https://is.muni.cz/th/j1u1h/?zoomy\\_is=1](https://is.muni.cz/th/j1u1h/?zoomy_is=1)
- [19] Mohanna, K., Chambers R. & Wall D. (2008) *Your teaching style: a practical guide to understanding, developing, and improving*. Oxford: Radcliffe Pub.
- [20] Musilová, M. (2002). *Interakce učitele a žáka: cvičebnice*. Univerzita Palackého.
- [21] Nakonečný, M. (2009) *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia.
- [22] Plaňava, I. (2005) *Průvodce mezilidskou komunikací: přístupy – dovednosti – poruchy*. Praha: Grada.
- [23] Pelikán, J. (1995) *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium servis.
- [24] Pelikán, J. (1998). *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum.
- [25] Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- [26] Říčan, P. (2010). *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. Praha: Grada.
- [27] Slačiková A., (2014) Osobnost učitele na 1. stupni ZŠ a jeho vliv na třídní klima [Diplomová práce, Univerzita Karlova v Praze]. Archiv závěrečných prací CUNI. <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/145964/>
- [28] Svobodová, E., & Vítěčková, M. (2017). *Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál.
- [29] Šedřová, K., Švaříček, R., & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.
- [30] Šimoník, O. (1996) Pedagogická komunikace ve vyučování. In *Vybrané kapitoly z obecné didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita Brno.
- [31] Šmelová, E., & Prášilová, M. (2018). *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál.
- [32] Šulová, L. (2004). *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum.
- [33] Svobodová, E., & Vítěčková, M. (2017). *Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál.
- [34] Vališová, A., Kasíková, H., & Bureš, M. (2011). *Pedagogika pro učitele*. Grada. Praha
- [35] Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Paido.

[36] Zormanová, L. (2014). *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada.

**SEZNAM OBRÁZKŮ**

Obrázek 1 – Chování a prožívání v interakci učitele a žáka (Gillernová, Krejčová & kolektiv, 2012).....	15
Obrázek 2 – Dimenze interakčního stylu učitele (Gavora, 2007).....	21
Obrázek 3 – Přísný učitel (Gavora, 2007) .....	22
Obrázek 4 – Vstřícný učitel (Gavora, 2007).....	22
Obrázek 5 – Represivný (potlačující) učitel (Gavora, 2007).....	23
Obrázek 6 – Interakční styly objevující se u učitele 1.....	41
Obrázek 7 – Interakční styly objevující se u učitele 2.....	42
Obrázek 8 – Interakční styly objevující se u učitele 3.....	43
Obrázek 9 – Interakční styly objevující se u učitele 4.....	44

**SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1 – Dimenze interakčního stylu (Gavora, 2007, s. 53) .....	20
Tabulka 2 – Informace o respondentech (vlastní) .....	35
Tabulka 3 – Tabulka kategorií a konceptů (vlastní) .....	38
Tabulka 4 – Výsledky výzkumu – interakční styly (vlastní) .....	74

**SEZNAM PŘÍLOH**

<b>PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS</b> .....	86
<b>PŘÍLOHA P II: POZOROVÁNÍ UČITELE 1</b> .....	87
<b>PŘÍLOHA P III: ROZHOVOR S UČITELEM 4</b> .....	97

## **PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS**

### **INFORMOVANÝ SOUHLAS S VYUŽITÍM VÝZKUMNÉHO ROZHOVORU A POZOROVÁNÍ**

zaznamenaného pro účely výzkumného projektu diplomové práce.

Výzkum probíhá pro účely zpracování diplomové práce vedené na Univerzitě Tomáše Bati na fakultě humanitních studií – obor Předškolní pedagogika. Diplomová práce je psána Michaelou Kopečnou Kubínovou.

Pro účely analýzy nejsou důležité osobní údaje informátorů (jako je například jméno, bydliště či organizace, ve které jsou zaměstnáni). Pro rozlišení rozhovorů v BP budu ráda, za možnost zveřejnění dosaženého vzdělání a délky praxe. Rozhovor, který s Vámi bude zaznamenán, bude ihned po jeho pořízení anonymizován. Všechny veřejně přístupné výstupy z výzkumu a jeho analýzy budou citovány anonymně a bude s nimi nakládáno bez vazby na Vaši osobu či organizaci, ve které pracujete.

Souhlasím s poskytnutím rozhovoru a pozorováním mé práce pro účely výše popsání výzkumného projektu.

V ..... Dne .....

Podpis:

Michaela Kopečná Kubínová

## **PŘÍLOHA P II: POZOROVÁNÍ UČITELE 1**

### **POZOROVÁNÍ U1**

První z dětí přicházím kolem půl 7 ráno. Přichází do třídy, pozdraví paní učitelku. Učitelka ho posílá si umýt ruce. Poté si s paní učitelkou holčička sedá a povídají si.

*U: Co si dělala o víkendu?*

*R: Byla jsem doma s maminkou, ona je nemocná, Kuba byl na chatě.*

*U: A co je mamince?*

*R: Má rýmu.*

*U: Aha a s kým byl Kuba?*

*R: S tatínkem, babičkou a dědou.*

*U: Aha a co tam dělali?*

*R: Nevím..*

*U: Tak si běž hrát, s čím si budeš hrát?*

*R: S panenkami.*

*U: Dobře, ale potom si to po sobě musíš všechno uklidit.*

Další dítě přichází chvíli před 7 hodinou. Další holčička. Učitelka pozdraví, holčička odpoví a také ji posílá, aby si umyla ruce.

*Dívka přichází a ptá se: Můžu si jít hrát s Rozárkou?*

*U: Ano můžeš.*

Následoval postupný příchod dětí, kdy paní učitelka neměla moc času nazbyt, protože přebírala děti a zároveň jim vymýšlela činnosti. Každé dítě po příchodu muselo přijít říct, s čím si bude hrát. Zároveň pro děti měnila u jednoho stolu nachystanou výtvarnou činnost, vytváření rukavice.

Děti si vytáhli hračky, paní učitelka pořád kontrolovala, jestli se hezky hrají. Jak už přišla většina dětí, tak zavolala, že se mají jít děti vyčůrat a umýt, kdo má hračky vytažené na

koberci může si je nechat a kdo u stolečku, má si je uklidit. Děti postupně přichází ke stolů, kde pro ně učitelka chystá kakao.

Jedna dívka říká, že už jedla, že nechce jíst (tatínek, ale říkal, že nejedla ať se nasnídá)

*U: Elenko, ale ty lžeš, tatínek říkal, že si nesnídala, takže si dáš kousek chlebičku a kakao.*

*E: Ale..*

*U: Žádné ale a jez. (paní učitelku to mírně rozrušilo)*

Paní učitelka děti postupně pouští od stolečků od snídaně (svačinky). A říká, že děti, co mají roztažené hračky, si můžou hrát s nimi, a ten kdo nemá vytažené hračky musí přijít říct, jakou hračku si vezme. Děti postupně odchází, učitelka pozoruje z povzdáli a čeká, na děti.

U1: Holčička jen tak poskakuje na koberci, učitelka si holčičky všimne. Míří přes celou třídu k ní. (vypadá naštvaně)

*U: Kláry, skákat budeme, až budeme cvičit, teď pojd' ke stolečku... učitelka vede holčičku za ruku ke stolu... učitelka utírá stůl po snídani... tak teď mi pomůžeš nachystat ubrus.*

Učitelka volá Samuela a Vítu, protože stojí jen tak na koberci, mají paní učitelce jít říct s čím si hrají. (chlapci se na sebe podívají a jdou směrem k učitelce)

Chlapci přichází k učitelce, přidává se i Alex.

*A: Já si budu hrát s Vítkem.*

*U: Ale Vítek mi ještě neřekl, s čím si bude hrát a máš mi říct s čím ne s kým. (učitelka roz-  
hazuje rukama)*

Děti postupně říkají, s čím si budou hrát: já si vezmu kostky, já si jdu hrát s kosmetikou...  
A odcházejí si hrát.



Učitelka si všímá chlapce, který sedí na koberci a rozhazuje kolem sebe kuželky. Volá na něj přes celou třídu: *Péťo ty si mi nepřišel říct s čím si budeš hrát. Takže si to uklid' a přijd' za mnou.* Chlapec začíná své hračky uklízet. (učitelka pozoruje, jestli uklízí, zněla naštvane, že neuposlechl její přání)

Matyáš stojí u paní učitelky.

*Učitelka se ptá: A ty co?*

*Maty: Já si půjdu hrát s Víťou.*

*U: Dobře, zeptej se Víti, jestli si s tebou chce hrát.*

Přichází ke stolečku Peťa, který už uklidil hračky (kuželky) a říká paní učitelce, že si jde hrát s Adriankou.

*U: Nejdeš, protože Adrianka kreslí u stolečku, takže si sedni sem a vem si tady pexeso.*

Mezitím skupinku děti paní učitelka usadila ke stolečku, kde dvě holčičky tvoří z plastelíny (určila jim to učitelka)

U jednoho stolu probíhá výtvarná činnost.

*U: Všichni tu bílou rukavičku schovejte modrou barvičkou.*

*Děti: ano. (učitelka kroutí hlavou)*

Tři děti přicházejí zároveň k učitelce

*U: ty se jdi umýt. Ty si budeš hrát s čím?*

*Adélka: Já si jdu hrát s plastelínou.*

Druhá Adélka odpovídá, že si jde hrát do kuchyňky.

Holčička se ale otočí a jde směrem ke stolu a sedá si k plastelíně. *Učitelka se ptá, proč je u stolu, když chtěla jít do kuchyňky.* Holčička jen kouká a neodpovídá. (Učitelka je z toho rozrušená. )

Učitelka přichází ke stolu, kde probíhá výtvarné tvoření

*U: Elenko, ty tím štětcem neustále dřeš na jednom místě. Ta modrá, hladí bílou barvu, tak začni hezky pořádně barvit. Nehlad' pořád jen tu modrou barvu.*

*U: Koukej. (učitelka nechápavě kroutí hlavou)*

Učitelka volá na Vivivanku: *Vivi kousni si, děti už jsou po jídle. Vivi: Ano. (učitelka volá milým hlasem)*

Učitelka přichází k dětem tvořícím z plastelíny: *Tak ukažte, co tvoříte.*

*Eliška já tvořím zvířátko.*

*Klárka: já dělám kolečko.*

*U: Tak všichni můžete tvořit kolečko. Koukejte.*

Učitelka přichází ke stolečku, kde má již Pěťa nachystané pexeso pro něj a Emu.

*U: Tak umíte to hrát? Peťa: Neumím.*

*Učitelka: Emičko ty to umíš, tak to vysvětlí Peťovi. Peťa si hned uvědomuje, jak se hra hraje a hrají spolu pexeso. (učitelka mluví mile)*

Učitelka u stolečku, kde děti dokončují výtvarnou činnost. Tak ty si jdi umýt ruce a můžeš si jít hrát. Mezitím ke stolu přichází Adrianka (bloudí, neví co by). Učitelka ji říká, že má jít ke stolečku, vzít si nějakou knihu nebo si má jít něco nakreslit. Holčička ještě chvíli vypadá zmatená, ale jde ke stolu a bere si knihu.

Chlapec odnáší prázdný talíř, učitelka ho chválí, že vše snědl.

Učitelka opět přichází ke stolečku s plastelínou. Vysvětluje znovu dětem, jak udělat kuličku. Děti pozorují.

*Učitelka bere kousek plastelíny: Koukej takhle když si to dáš mezi dlaně, tak z toho uděláš kuličku, pak když do ní dáš prstíček, vznikne ti košíček, když pak uděláš z plastelíny hada a přiděláš ho k tomu tak z toho máš košíček. ... (děti koukají se zaujetím, učitelka mluví mile)*

Učitelka jde na koberec, nezdá se jí že by si Vítek a Alex hráli dle jejich požadavků.

*U: Víťo a Alexi vstaň, najdeš si jinou činnost u stolečku. (paní učitelka je mírně naštvaná)*

Učitelka si všímá Eli na koberci, a volá: *Ty si nehraješ, s čím si budeš hrát? Ela odpovídá, že jde krát s kadeřnictvím.*

Mezitím Vítek a Alex přichází k učitelce ke stolu. Učitelka se ptá, co kluci dělali o víkendu. Začíná Vítek, povídá že byli na návštěvě u tety.

*Učitelka: A kdo všechno byl u tety? Mají děti?*

*V: Ano mají dva kluky. Byla tam máma, táta a Anetka.*

*U: A jsou malí nebo velcí? Vítek: Malí.*

*U: A Alexi, ty si děláš co? A: Já jsem byl doma, hrál jsem s bráchou hokej.*

*U: No ty už máš toho velkého bráchu že?*

*A: Ano on už je moc velký.*

*U: Tak teď si vezte štětec a začněte barvit. Schovejte tu bílo. (učitelka vypadá spokojeně, protože chlapci hezky komunikovali)*

Učitelka znovu přichází ke stolečku s plastelínou a přináší dětem nožik na plastelínu a formičky. Děti se jen podívají a tvoří dál.

Jedna holčička přichází a stěžuje si na druhou holčičku, že jí nechce půjčit jedno autíčko.  
*Učitelka říká: Proč by ne? Vždyť má plnou krabici autíček. Ona ti půjčí.*

Holčička odchází.

Učitelka přišla ke koberci a kontroluje si všechny děti co dělají. Kouká na chlapce, nechtějí se moc hrát spolu. Učitelka jim ale vysvětluje že on je Robin a on Maty a že si spolu budou hrát.

Několik dětí si nehrálo dle představ učitelky, proto je usadila je všechny ke stolu ke knížce, dala jim za cíl v knihách najít něco co souvisí se zimou.

Učitelka jde zkontrolovat děti, jak tvoří s plastelínou a novými pomůckami.

*Učitelka vypráví příběh: Já jsem o víkendu pekla frgály a taky jsem do těsta takhle tlačila a nahoru jsem dala tvaroh a borůvky. Tak si zkuste taky vytvořit svůj koláč.*

*Eliška: Paní učitelko nás tatínek dělal věnečky.*

*U: To pekl na ty tvoje narozeniny, že?*

*E: Ano. (děti paní učitelka zaujala povídáním z víkendu, byla na paní učitelce vidět radost)*

Přechází ke stolečku, kde se barví.

*U: Ano už to máte hotové. Tak si jděte umýt ruce. Potom běžte na koberec a jestli se nevejdete na dráhu, tak běžte ke stolu.*

Plynule jde učitelka k dětem ke stolečku, chlapec má encyklopedii.

*Učitelka komentuje jednotlivé obrázky: Ptáčci létají v zimě do té budky, kde si dávají zrní. Tady jsou sportovci a hrají hokej – to jsou ty sporty, jak jste si povídali minulý týden.*

Učitelka přichází ke koberci na kontrolu. Chlapcům ukazuje, jak mohou tvořit.

*U: Otevřela se a co v té krabici je? Dárek pro Maxika když měl narozeniny?*

*M: směje se U: Maxiku, co si dostal k narozeninám?*

*M: Dostal jsem auto na dálkové ovládání.*

*U: A co ti maminka přála k narozeninám?*

*M: Nic. U: A kdo s tebou slavil?*

*M: Kamarádi.*

*U: A jak se jmenují ti kamarádi?*

*M: František, Stela, Martin...*

*U: Aha a líbila se ti oslava? M: Ano.*

Mezitím přichází dvě dívky, jdou sdělit s čím jsi jdou hrát. Sice přichází rozhodnuté, ale říkají kadeřnictví, to se paní učitelce nelíbí a dává dětem na výběr v činnostech, které by mohli dělat. Dívky jdou stavět z lega. (paní učitelka se snažila na Maxe mluvit tak, aby ho rozesmála, aby ho to co nejvíce zaujalo)

Přichází Elenka k učitelce, chce si hrát na koberci s auty. Mluví na učitelku, ale vždy když začíná mluvit otočí se zády. Učitelku to trochu rozčílí, že se nesmí otáčet k ní zády, když s ní mluví. Ukazuje jí to začne něco říkat a otáčí se k ní zády a *ptá se jestli ji slyší*. Holčička moc nechápe co se děje, ale pak ji to dojde. *Říká, že neslyší a odchází.*

Jedna dívka míří k učitelce, nese jí ukázat upečení „frgál“. Chce si ho dát na výstavku, ale má ho na špatné papíru.

*U: Na výstavku mohou jen výtvary, které jsou na papíru modrém né bílém.*

Přesto paní učitelka kývne a nechá ji výtvar vystavený. Holčička spokojeně odchází. (učitelka nechápavě kroutí hlavou, protože jim to už hodně krát řekla, ale děti to nerespektují)

Učitelka volá na celou třídu: Děti v herně začínají uklízet. Oblečení pro panenky bude poskládané. Panenky budou oblečené, nebudou nahaté. Kostky uklid'te do krabice, auta do krabice. Všechno je potřeba uklidit.

*U: Elenko, koukej, tady nějaká panenka ztratila fusak. Zvedni to prosím tě. Děti na koberci uklízí.*

Učitelka přechází ke stolečkům a vidí Vítka. Hraje si s hrou „Tři malá prasátka“.

*U: Ale vy to nehrajete podle pravidel. Nemáš to správně nachystané. Musíš to mít takto. Předkládává to dítěti.*

*Vítek: Ano. Už vím. Učitelka posílám postupně i děti od stolečků umýt a uklidit hračky.*

*U: Kdo si chce dát něco na výstavku, dá si to tam.*

Učitelka volá na Emu.

*U: Emo kde tě mám, měla si to celé uklidit. Okamžitě to všechno uklid'. Nějak jsme se spolu přece domluvili.*

*E: Ano jdu na to.*

*U: Mělo to jít hned, né že na tebe budu volat, ať to jdeš udělat.*

Dvě holčičky pronásledují učitelku, ta do nich vrazí.

*Chytne jednu: S čím sis hrála?*

*A: S ničím.*

*U: To sis celou dobu nehrála?*

*A: S knihama.*

*U: Aha... A ty?*

*E: Já s auty.*

*U: Zoe a kde ty jsi? Toto bereš jako uklizené?*

*Zoe: Tady jsem.*

*U: S kým sis tam hrála? Sama si přece nebyla?*

*Zoe: Hrála jsem si s Vivivankou.*

*U: Tak okamžitě to jděte uklidit.*

Učitelka přechází ke stolům, kontroluje se je jak uklidili. Není vše, jak chtěla. Postupně pomáhá uklidit zbytek hraček a děti postupně přechází na koberec.

Paní učitelka přechází ke koberci, kde už sedí většina dětí.

*U: Dneska bych chtěla pochválit Elišku a Rozárku, které dnes všechno vzorně uklidily i po ostatních dětech.*

Učitelka bere obrázek z koberce, který tam má nachystaný a přidělá ho magnetkem na tabuli. Chce aby se všechny děti otočily směrem k tabuli a sedli si na paty. Začne si proto klepat na kolena, aby děti nalákala. *A přitom zpívá: Co to cinká, cinky cinky, ...* Učitelka dětem povídá o zimě, děti chtějí říkat své zážitky, učitelka ale povídá dál o zimě. Děti se začaly překřikovat, nikdo se neslyší. Učitelka dětem říká, že se bude posílat myška a všichni budou moci říct zážitky. *Učitelka se ptá jaké oblečení se nosí v zimě. Děti vykřikují.*

Děti vstávají a zahřívají si ruce – poslouchají, jak šustí.

Děti se chytají za ruce – Když se ruka v ruku spojí... Jdou hrát pohybovou hru, hru na mrazíka.

Na závěr probíhá oslava narozeniny, jedna dívka a jeden chlapec slaví.

Děti zpívají píseň: Hodně štěstí zdraví. Oslavenci si můžou vybrat, kdo jim přijde popřát. Dívka si vybírá *Rozárku: Přeji ti všechno nejlepší k narozeninám. Ať se máš hezky. Ať nic nebolí a ať tě mají maminka a tatínek rádi. Chlapec si vybírá Adélku.*

*A: Přeji ti všechno nejlepší k narozeninám. Ať tě nikdo nezlobí. Ať máš hodně kamarádů a ať se ti tady líbí.*

Učitelka chystá bonbony, které oslavenci rozdávají dětem. Všechny děti mají poděkovat, kdyby nepoděkovali musí bonbony vrátit. Mají si je odnést do šanonu, jít si umýt ruce a děti jdou svačit.

Učitelka rozdává čaje od vozíčku, učitelka má čaje již nalité, ale některé děti říkají, že chtějí víc. Jeden z chlapců nepoprosil, tak mu paní učitelka vysvětlila, že když něco po někom chce, že musí vždy poprosit. (chlapec chvíli nechápavě koukal, pak ale poprosil, paní učitelka to řekla běžným tónem hlasu)

Svačinku všichni hezky jedli. Jak dojídali učitelka dala povel, že děti, které dojedly můžou vstanou a jít se umýt, vyčůrat a jdou se obléknout na zahradu. Učitelka zdůraznila, že se každý musí zakasat, že je venku velká zima.

Děti postupně přichází na šatnu, učitelka několikrát za sebou opakuje, že se děti musí zakasat. Což některé nerespektují. Učitelka začínám být našťvaná, že někteří neposlouchají, zároveň je i milá na děti které jsou šikovné.



## **PŘÍLOHA P III: ROZHOVOR S UČITELEM 4**

Já: Dobrý ráno my se známe, na začátek bych se chtěla jen zeptat, zda souhlasíš s nahráváním tohoto rozhovoru?

U4: Ano souhlasím.

Já: Jako první by mě zajímalo, jak dlouhá je tvoje praxe na pozici učitelky v mateřské škole?

U4: Moje praxe... Moje praxe na pozici učitelky v mateřské škole je skoro tři roky.

Já: Jakou školu máš vystudovanou? A jaké je tvé maximální dosažené vzdělání?

U4: Mám vystudovanou střední pedagogickou školu ve Zlíně. Rok jsem byla tady ve Zlíně na vysoké škole, ale nebylo to studium pro mě.

Já: A na jakém oboru jsi byla?

U4: Oboro speciální pedagogika. Nebavilo mě to. Třeba časem zkusím něco jiného.

Já: A máš i nějaké kurzy?

U4: Zatím mám jeden kurz. Týkal se předškolních dětí.

Já: Zajímalo by mě, jak bys popsala tvoji komunikaci s dětmi v mateřské škole?

U4: No. Jelikož jsem dětem věkově blízko, tak mě vnímají spíš jako kamarádku. Snažím se si s nimi povídat, být jim vždy nápomocná, když mají potřebu mi něco říct, snažím se je vždy vyslechnout. Takže se snažím být taková kamarádka.

Já: To je to, co máme spolu podobné. Obě dvě jsme mladé a děti nás vnímají stejně.

U4: To je pravda. (úsměv)

Já: Jako další by mě zajímalo, jestli víš, co je to interakce?

U4: No... interakce... ta probíhá s někým, řekla bych že je to nějaké vzájemné působení? To, jak působí učitel na dítě a dítě na učitele.

Já: Říkáš to správně, jedná se o vzájemné působení nebo vzájemné ovlivňování. A kdy si myslíš, že dochází k interakci?

U4: No jelikož se jedná o to vzájemné působení, tak pořád. Od chvíle, kdy děti přijdou do třídy až po dobu, co jdou domů. Interakce mezi učitelem a dítětem probíhá celý den.

Já: A co je podle tebe tedy interakční styl učitele?

U4: No... (přemýšlí) interakční styl učitele, je to nějaké působení učitele na dítě. Takže to bude vyloženě to, jak se učitel chová vůči dětem. Protože samozřejmě, každý učitel reaguje na určité situace jinak. Je to i vlivem zkušeností, věkem, ale také podle mě tím jakou má učitel třídu.

Já: Teď bych ti chtěla popsat několik situací a zajímala by mě tvoje reakce na ně.

U4: Dobře, povídej.

Já: Jako první by mě zajímalo, jak by si reagovala na to, když si dítě přichází stěžovat na kamaráda, že mu bere hračky.

U4: No to by záleželo na mnoha okolnostech. Teď jelikož učím u nejmladších dětí, které některé nejsou ještě schopné takovou to situaci vyřešit sami, tak bych šla s tím dítětem a pokusila bych se to s nimi rozebrat a vysvětlit, že toto není správné řešení. Samozřejmě, že i u mě ve třídě jsou děti, které vím, že situaci vyřeší a ty jen pošlu zpátky si to vyřešit samotné a pozoruju je z povzdálí. Loni jsem učila ale ve třídě předškoláku, kde jsem předpokládala, že už takovéto situace zvládnou vyřešit sami. Samozřejmě jsem je vždy pozorovala z povzdálí a když se mi řešení jejich situace nezdálo nebo se naopak schylovalo třeba ke konfliktu, tak jsem byla připravena zasáhnout... občas někteří kluci takové situace řeší a řešili boucháním..

Já: Další situace je, že holčička bloudí po třídě a neví co by dělala za činnost.

U4: To je jednoduchý, chvíli ji pozoruju, jestli bloudí s nějakým záměrem nebo jen prostě vůbec neví. Když vidím, že je opravdu ztracená tak jdu k ní se ji zeptat, jestli ví s čím by si chtěla hrát. Když řekne že ne, tak ji nabídnu hračky, které máme ve třídě a čekám co si vybere. Někdy čekám přímo s dítětem, ale občas odcházím po tom co nabídku aktivity, abych viděla zda je dítě schopné se rozhodnout samo.

Já: A jak to dopadá?

U4: (úsměv) No ve většině případů těm dětem musím tu hru vybrat já, jinak by zůstaly stát a jen by koukaly.

Já: To znám. A jako poslední by mě zajímala tvoje reakce na situaci, kdy dítě přichází do třídy s pláčem.

U4: No to se mi stává často, jelikož teď pracuji s nejmenšími dětmi. Znáš mě, jsem věčně vysmáta, proto vždy mířím ke dveřím a přeju: *Dobré ráno, co se děje? Neboj mamka přijde zachvilíčku. Řekni mamce ahoj.* S dítětem pak většinou mířím na umývárnu, kde si umyjeme společně ruce a cestou se snažím s dítětem vždy povídat, tak abych ho přivedla na jiné myšlenky, než je to, že mu chybí maminka. Třeba se ho ptám, co dělali včera odpoledne, nebo jestli mají nějaké zvíře, nebo jaké hračky má doma. Prostě se snažím to dítě rozptýlit, což se ve většině případů vždy povede a z umývárny dítě již odchází bez pláče a míří si hrát.

Já: A myslíš si, že se interakční styl učitele v průběhu let mění?

U4: No.. jak jsem již říkala myslím si, že na to má určitě vliv praxe anebo i věk. Jinak totiž na určité situace nahlížím já, jakožto mladá a učitelka a jinak se na určitou situaci bude dívat učitelka před důchodem. (smích) Víš, jak to myslím? Přece jenom v průběhu let získávám zkušenosti i já. Tím, že se mi vystřídal i kolegyně ve třídě, tak si myslím, že mě to ovlivnilo, protože samozřejmě, každá pracuje s dětmi jinak a jinak na ně působí a vždy to má určitý vliv i na mě. Ale snažím se neztrácet hlavu a mít pořád úsměv. Proto si myslím, že ten základ u těch učitelů vždy zůstává, jen se v průběhu let jejich zkušenosti prohlubují.

Já: To máš pravdu, mám stejnou zkušenost s těma kolegyněmi a opravdu to ve mně něco nechalo.

U4: Že jo? To si myslím že začínající učitelku hodně poznamená, když hned po roce mění kolegyni. Protože si sotva zvykne na novou práci a děti, a šup nemá ani ty děti a ani tu kolegyni. Takže je to celé na novo. Ale to neznamená, že bych si chtěla stěžovat, jen říkám že to bylo náročnější.

Já: Zeptám se tě i tak, ikdyž si v praxi teprve chvíli. Myslíš si, že se v průběhu let mění komunikace s dětmi?

U4: No tím, že je má praxe teprve krátká, tak můžu spíš odpovědět na základě toho co jsem slyšela z povídání a co jsme se učili ve škole. Určitě se mění i děti. I co já si pomatuju ve školce, my jsme měli takové ty zástěrky, neměli jste je taky?

Já: (smích) Ano měli. Taky jsem nosila zástěrku. A byla jsem na ni pyšná.

U4: No za mě to ve školce, dle mého názoru funovalo jinak. Já jsem neprotestovala, nedovolí jsem si odmlouvat a museli jsme všichni všechno jíst. Což teď ráno přijde maminka do dvěří: *Paní učitelko, Petříček je už po snídani...* Přitom ten Petříček to na maminku jen hraje a pak sní dva rohlíky...

Já: Ano to znám.

U4: Takže bych řekla, že se určitě mění.

Já: Ikdyž si sama relativně začínající učitelka. Je něco co by si doporučila učitelům učitelkám, které teprve začínají, něco co se týká komunikace nebo té interakce s dětmi? Něco co se ti osvědčilo.?

U4: Víš.. (zamyšlení) ikdyž jsem začínající učitelka, troufnu si říct, že hlavní věc, na kterou musí všichni myslet je pozitivní myšlení, úsměv na tváři a být těm dětem přítelem. A když je potřeba být i to dítě. Vždy když budeš dodržovat těchto pár věcí, tak bude pro děti vždycky „přitažlivější“, než když budeš nudně stát, a jen hmm... Tak ty děti poznají, že tě to nebaví. Člověk to musí dělat s určitou láskou.

Já: To má pravdu. Ta je v mateřské škole opravdu potřeba. Moc ti děkuju za tvůj čas a tvé odpovědi.

U4: Není zač.